ROK V. 1 PAŹDZIERNIKA 1933 R. Nr. 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO
NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

ROK V. 1 PAŹDZIERNIKA 1933 R. Nr. 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

L. JAXA BYKOWSKI

PRÓBA CHARAKTERYSTYKI NASZEJ MŁODZIEŻY W ZWIĄZKU Z POSTULATAMI WYCHOWANIA NARODOWEGO

Wstęp.

Jeżeli chcemy scharakteryzować naszą młodzież, musimy ją rozpatrywać na tle całego społeczeństwa. O ile chodzi o stronę fizyczną, znamy ją obecnie stosunkowo dobrze, lepiej nawet niż w innych państwach. Wielką w tym kierunku zasługę ma nasza administracja wojskowa, która prowadząc szerokie badania nad poborowymi i wojskiem dla własnych celów praktycznych, uwzględniła też stronę naukową i pod kierownictwem d-ra J. Mydlarskiego, docenta Uniw. Warsz. dokonała wszechstronnych badań antropologicznych. Zrewidowano dalej i usystematyzowano dorobek dawniejszy, obecnie zaś antropologja rozwija się u nas bardzo bujnie i samodzielnie, posługując się swoistemi metodami tak, że można nawet wyróżnić kilka szkół, których przedstawicielami są Czekanowski we Lwowie, Stołyhwo w Warszawie, Talko-Hryncewicz w Krakowie, Wrzosek w Poznaniu.

I. Charakterystyka fizyczna ludności polskiej.

Według teorji Czekanowskiego występują w Europie 4 rasy główne i 6 typów wtórnych, powstałych ze skrzyżowania elementów zasadniczych. Rasy główne są: północna, cz. nordyczna, laponoidalna, armenoidalna i śródziemnomorska.

Rasa północna (α) jest jasna, o skórze biało-różowej, jasnopłowych, falistych włosach, niebieskich lub szarych oczach, długogłowa, wąskolica, wąskonosa, smukła, wysokiego wzrostu.

R. laponoidalna (λ) niska, krępa, bardzo krótkogłowa, szerokolica, z dość szerokim nosem, oczy ciemne i skośne, włosy czarne, skóra płowa.

R. armenoidalna (γ) dość wysoka, bardzo krótkogłowa, ale długolica o nosach orlich. Oczy i włosy ciemne, skóra jasna matowa.

R. śródziemnomorska cz. iberyjsko-insularna (ε), niska, smukła, bardzo długogłowa i długolica, wąskonosa, oczy i włosy ciemne, skóra śniada.

Ze skrzyżowania tych ras powstały pochodne typy według wskazanego schematu:



Stosunek głównych ras europejskich wedł. Czekanowskiego.

Typy te nie są prostymi mieszańcami wykazującymi tylko cechy pośrednie, owszem występują u nich także pewne swoistości. I tak typ subnordyczny cz. sarmacki (γ) jasny jak nordyczny i wysoki, ale krótkogłowy i okrągłolicy o nosie zwykle szerokim.

Typ sublaponoidalny cz. presłowiański (β), niski, krępy i silny, średniogłowy, szerokolicy, o oczach piwnych, włosach brunatnych, skórze jasnopłowej. Często są też te osobniki jaśniej pigmentowane.

Typ północno-zachodni (ι) zbliżony w budowie do północnego, ale ciemnowłosy.

Typ dynarski (δ) podobny do armenoidalnego, ale jaśniejszy, zwłaszcza częste jasne oczy.

Typ alpejski (ω) niski, krótkogłowy, twarz średniodługa, taki nos. Skóra jasna, oczy piwne lub siwe, włosy ciemne.

Typ litoralny (p) podobny do iberyjsko-insularnego, nieco wyższy, mniej długogłowy, o szerszej twarzy i nosie.

Polska, jak wszystkie wielkie państwa i narody, nie jest antropologicznie jednolita, owszem nawet po wyłączeniu elementów napływowych, jak Żydzi, Tatarzy, Ormianie, przedstawia znaczne bogactwo form.



Rys. 1. Terytorja antropologiczne Europy (według J. Czekanowskiego). 1. Typ nordyczny. 2. Typ armenoidalny. 3. Typ orjentalny. 4. Typ śródziemnomorski. 5. Typ laponoidalny. 6. Typ pacyficzny. 7. Typ paleoazjatycki.

Uwaga: Najintensywniejsze kreskowanie oznacza strefy bezwzględnej większości; średnie — większości względnej, lub dwu głównych, równorzędnych składników; najsłabsze znakowanie — poważna mniejszość.

Rasa północna występuje u nas w czystym typie obficie w Wielkopolsce, na Pomorzu i Wileńszczyźnie, oraz wzdłuż rzek i na Wołyniu. Sarmacki typ wszędzie bardzo pospolity nadaje

ton ogółowi zwłaszcza inteligencji, dominuje na obszarach północno-wschodnich. Typ alpejski zajmuje ziemie południowo-zachodnie, pospolity zwłaszcza wśród ludności mieszczańskiej, a dynarski południowo-wschodnie, częstszy wśród Rusinów, zwłaszcza pięknie reprezentowany na Huculszczyźnie. Wreszcie presłowiański pospolity wśród robotników fizycznych i proletarjatu, najliczniejszy w centrum na Mazowszu i wśród jałowych piasków i wzgórzy kamienistych Małopolski, Polesia i Wołynia. Inne typy występują w Polsce rzadziej i w odosobnieniu.

II. Charakterystyka psychiczna.

Dziedzina ta jest w Polsce przedmiotem badań od dłuższego już czasu, gdy zagranicą możemy mówić ledwie o początkach. W Ameryce dokonano w czasie wojny badań właściwości intelektualnych w związku z selekcją ochotników do rozmaitych rodzajów broni, później jeszcze prowadzono badania systematyczne w tym kierunku, nie są one jednak dostatecznie ścisłe, gdyż nie rozróżniają typów rasy białej, a nawet podział narodowościowy uwzględniany jest jedynie wobec świeżych immigrantów, pozostali natomiast, o ile nie są kolorowi, zaliczani są do amerykanów. Ponieważ na wynik badań w większości wpływa silnie opanowanie języka angielskiego, przodujące miejsce zajmują ludy germańskie, z kolei idą romańskie, a na szarym końcu znajdują się słowianie. Polacy w pewnych badaniach zajęli stanowisko przedostatnie tuż przed murzynami wbrew praktyce życiowej i entuzjastycznej ocenie polskich robotników przez Forda. Ściślejszemi badaniami dysponujemy tylko z Polski, stąd też psychicznie można na podstawie empirji scharakteryzować jedynie typy pospolitsze na naszych ziemiach. Zajmowali się u nas tym problemem Bykowski, Czekanowski (na materjale Kreutza), Demianowski, Sobolski, Studencki, Stojanowski, Wrzosek. Na podstawie tych badań można na razie podać następującą charakterystykę psychiczną typów:

a) Typ nordyczny. Inteligencja ogólna średnia lub wyżej niż średnia, uczuciowo zamknięty w sobie, powolny, zimny, stały i opanowany, mało towarzyski, zarozumiały, konserwatywny, o słabej wyobraźni, jednak poczuciu estetycznem. Pracuje do-

brze, częściej powoli niż szybko, więcej zatem starannych, choć bywają i sprawni.

b) Typ sarmacki (subnordyczny) stanowi kontrast w wielu kierunkach poprzedniego. Często uzdolniony nawet wybitnie, zwłaszcza w kierunku humanistycznym, o bujnej fantazji, bardzo uczuciowy w dodatnim kierunku, stąd miły w obejściu, choć sam często niezadowolony mimo stałego optymizmu na przyszłość. Charakter bardzo ambitny, nierówny, wybuchowy, silniej reaguje na uczynione mu dobro, niż zło. Zapalny, łatwo się zniechęca, więc niewytrwały. Jako pracownik powierzchowny i niedbały, pracuje szybko, ale zbyt często źle.

c) Presłowianin pod względem umysłowym mało ruchliwy i mniej bystry, zamknięty w sobie, nieśmiały w swych poglądach, zawzięty, mściwy i namiętny, wśród przestępców przeważa między mordercami. Silny fizycznie, dobry w zwyczajnej pracy mechanicznej, w pracach nieco zawilszych mniej wartościowy.

d) Elementy alpejskie cechuje domatorstwo, pracowitość, oszczędność. Praktyczni i pomysłowi, średnich zdolności, wybijają się w przedmiotach matematycznych, przyrodniczych, technicznych. Wyraźnie gromadowcy: u nas obficiej wśród mieszczaństwa, kupców, rzemieślników. Wyobraźnia bujna, wyradza się czasem w pozę i blagę, stąd często też praca powierzchowna, szybka a niedokładna.

e) Wreszcie człowiek typu dynarskiego jest pewny siebie, zdolny choć leniwy, wygodny, nawet nieraz niedbały. Wojowniczy z pewną pogardą życia, melancholijny (co ujawnia się też w rzewnych dumkach ukraińskich), ruchowo najmniej opanowany, opozycyjny, nawet buntowniczy. Pamiętajmy, że typ ten najliczniej występuje wśród górali znanych ze swej krewkości i zbójnictwa, oraz wśród rdzennych ukraińców z nad Dniepru o tradycjach hajdamackich. Wśród przestępców najwięcej liczy podpalaczy.

Przewaga pewnych typów rasowych w poszczególnych terytorjach wyciska swoiste piętno na całości. Mniejszości jeśli nie upodabniają się, to przynajmniej w znacznym stopniu przystosowują się do większości, oczywiście jeśli różnice nie są zbyt znaczne. Wskutek tego mazurzy, w szczególności warszawiacy, wśród których przeważają elementy sarmackie, a wśród ludu

także presłowiańskie, odznaczają się żywością i wesołością, w przeciwieństwie do wielkopolan, gdzie dominuje typ nordyczny. Nawet na przygodnej fotografji dokonanej po badaniach



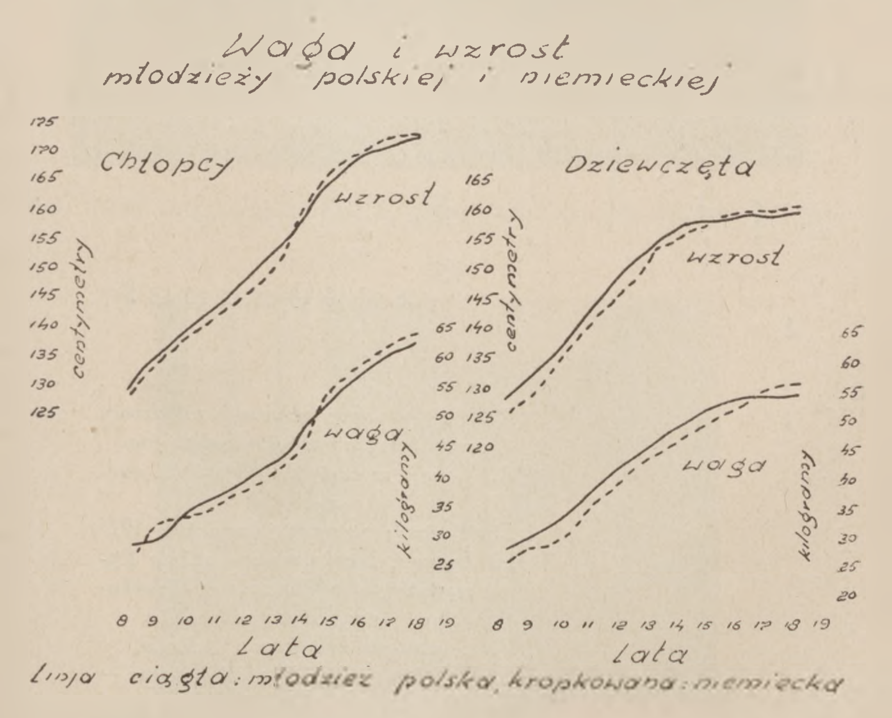
Rys. 2. (A) Warszawiacy

Rys. 2. (B) Poznańczycy.

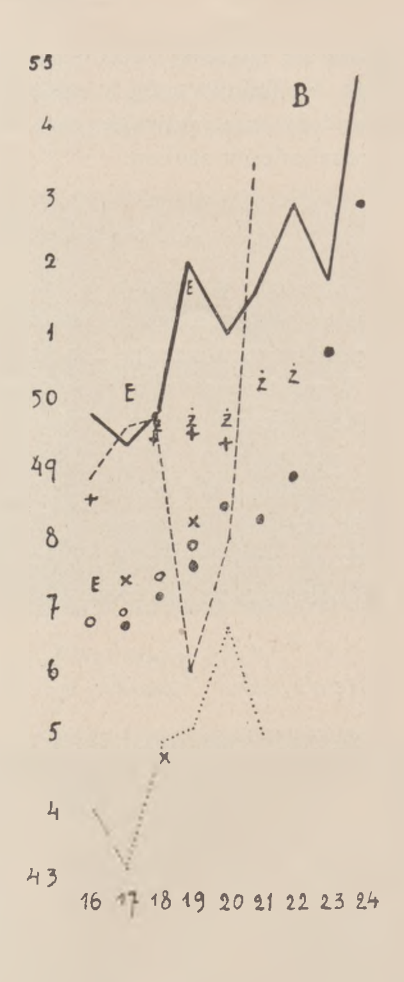
zaznaczają się różnice: wśród poznańczyków widzimy nie tylko przewagę długich twarzy w przeciwieństwie do okrągłolicych warszawiaków, ale i powagę wyrazu i skupienie wobec roześmianych mieszkańców stolicy.

III. Młodzież szkolna.

A. Cechy wspólne. Badania przeprowadzane przed wojną w gimnazjach polskich w Królestwie i Galicji wykazały w porównaniu z zagranicą fizyczny rozwój dobry. Wzrost wprawdzie średnio okazał niższy niż w krajach północnych (Skandynawja, Anglja), ale rozwój piersi tak w wymiarach bezwzględnych, jak i wskaźnikach przedstawił się całkiem korzystnie. Wskaźnik piersiowy 50 wśród abiturjentów 18-letnich nie był rzadkością. Natomiast gorzej przedstawiała się młodzież proletarjacka na podstawie badań przeprowadzanych w ochronkach Królestwa i szkołach ludowych zaboru



Rys. 3. Rozwój młodzieży w związku z wiekiem u nas i w Niemczech.



Rys. 4. Rozwój fizyczny młodzieży naszej i zagranicznej przed wojną. A. Wzrost w cm. B. Wskaźnik piersiowy. Linja ciągła oznacza gimnazjum VIII we Lwowie, kreskowana — szkołę Konopczyńskiego w Warszawie, kropkowana — gimnazjum radomskie.
E oznacza Anglików z Oxfordu, Ż — Żydów wileńskich; kółko jasne — Belgów, czarne — wiedeńczyków; krzyżyk prosty — Prusaków, skośny — Rosjan.

austrjackiego i pruskiego. Wojna pogorszyła stosunki. Wzrost gimnazjalistów wprawdzie nawet może się zwiększył, natomiast znacznie wątlej przedstawiły się piersi, zapewne wskutek nędzy ekonomicznej. Obecnie stosunki wróciły już do normy, co wię-

Rys. 5. (A) Gimnazjaliści VIII kl. gimnazjum Zygmunta Augusta w Wilnie.



Rys. 5. (B) Równolatki jednego z gimnazjów berlińskich.

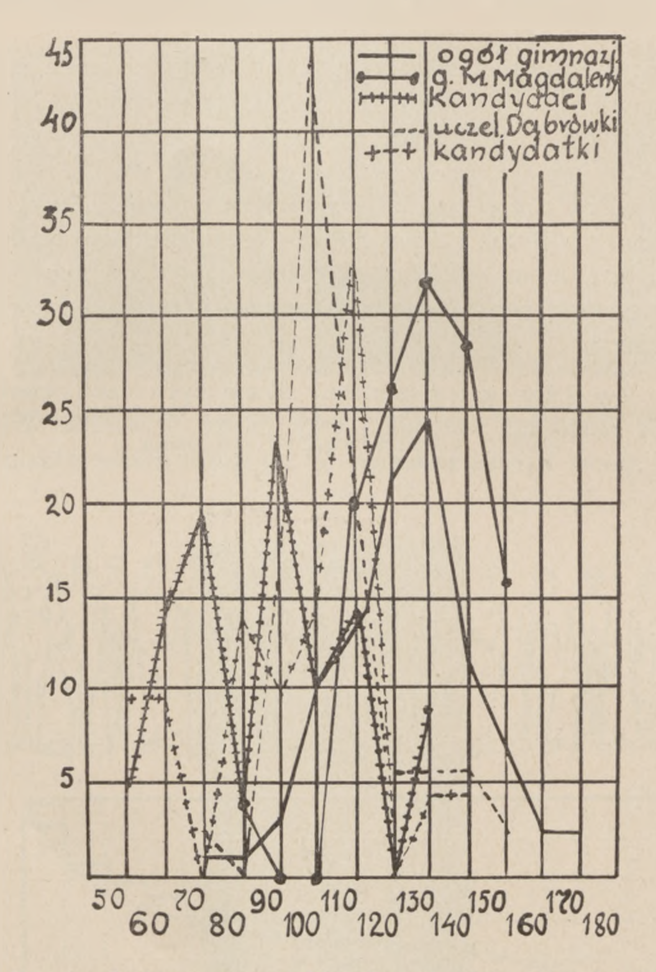
cej, jak świadczy zestawienie urzędowych pomiarów dzieci szkolnych z roku 1930, dokonane przez Główny Urząd Statystyczny, tak wzrost, jak waga poprawiły się tak, że i szerokie warstwy ludowe mogą rywalizować z młodzieżą innych krajów, w szczególności z Niemcami, którzy przed wojną przewyższali młodzież naszych warstw uboższych. Zapewne jest to wynik intensywnego wychowania fizycznego i rozwoju sportów, ale może przynajmniej w pewnym stopniu, odzyskania niepodległości, taki sam bowiem objaw zauważono w stosunku do gimnazjalistów po spolszczeniu prywatnych gimnazjów w Królestwie, choć wtedy na wychowanie fizyczne nie kładziono jeszcze tak silnego nacisku.

Pod względem psychicznym również młodzież nasza przedstawia się korzystnie wobec zagranicy. Tak badania D-rki Joteyko nad uczniami gimnazjum niższego, jak znacznie liczniejsze i w całej Rzeczypospolitej prowadzone nad abiturjentami gimnazjalnemi przeze mnie, wykazują tę wyższość. Tak np. jeśli chodzi o testy Bineta, to serję przeznaczoną dla dorosłych rozwiązuje poprawnie poważny odsetek gimnazjalistów już w klasie piątej.

Dokonywały też szkoły selekcji, jak świadczą moje badania nad absolwentami szkół powszechnych i równolatków gimnazjalnych, wykazując poważną wyższość intelektualną tych ostatnich, jakkolwiek selekcja ta zwłaszcza w niektórych typach powinna być jeszcze znacznie surowsza tak, by na studja wyższe dostawały się jednostki prawdziwie wybitne i uzdolnione choćby jednostronnie. Nowa organizacja szkolnictwa powinna być i pod tym kątem widzenia przeprowadzona.

Jeżeli chodzi o szczegóły, to przedewszystkiem silnie się zaznacza bujna wyobraźnia, w związku z wielką obfitością typu sarmackiego, oraz łatwa pamięć, słabsza natomiast, zdaje się, w porównaniu z Niemcami ścisłość rozumowania. Dalej zaznacza się bardzo silna uczuciowość, jako bodziec podniecający lub hamujący, zależnie od tego czy występujące uczucia są przyjemne, czy przykre. Jeżeli chodzi o rodzaj bodźców rodzących uczucia, to i tu zaznaczają się pewne swoistości, hazard np. często u nas jest bodźcem dodatnim i podniecającym, gdy u chłodno kalkulujących Niemców jest przykry i powoduje depresję.

Charakterystyczny jest r o z w ó j ogólny intelektualny, jak i poszczególnych dyspozycyj i uzdolnień. Inteligencja globalna naogół się podnosi, występują jednak okresy zwolnienia, zastoju, a czasem nawet jakby cofnięcia. Takim krytycznym okresem



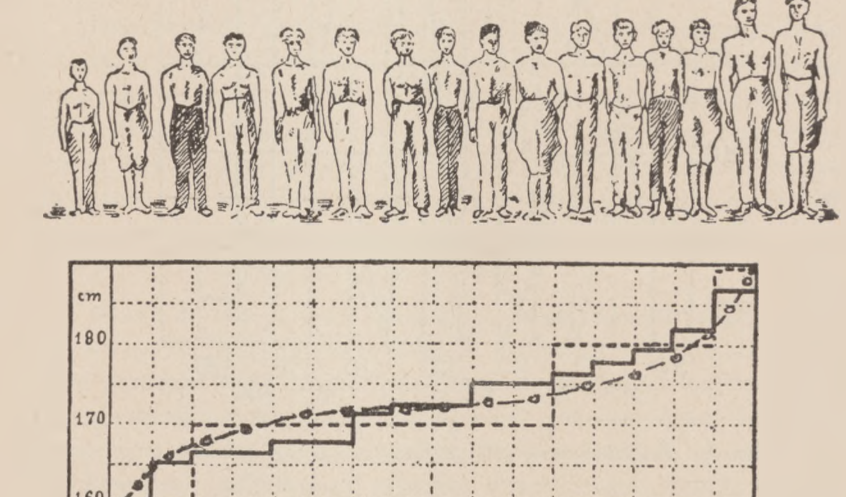
Rys. 6. Zróżnicowanie intelektualne młodzieży różnych szkół.

jest czas przed początkiem dojrzewania, okres burzy i przekory, kiedy zwłaszcza zdolności rozumowe ulegają zahamowaniom i zamąceniom. Bo rozmaite strony psychiki młodzieży mają odmienne tempo i przebieg rozwoju. Mechaniczna pamięć słów,

czy przedmiotów postępuje dość długo do okresu pokwitania, ścisłość rozumowania nie osiąga swego szczytu w gimnazjum, gdy natomiast spostrzegawczość wzrokowa w dziedzinie konkretnych przedmiotów najkorzystniej się przedstawia przed okresem burzy i przekory.

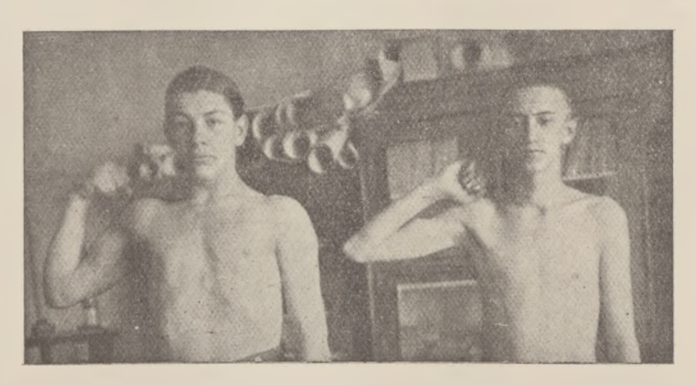
Warto też wspomnieć o powszechnie stwierdzonem prawie mniejszej wartości fizycznej i umysłowej roczników starszych w tej samej klasie, oraz pozytywnej korelacji rozwoju fizycznego i psychicznego, podobnie jak zagranicą (Paull), tak i u nas okazuje się prawidłowy paralelizm. Bardziej uzdolnieni umysłowo okazują nagół wyższe wartości wzrostu i wagi, repetenci zaś są mniejsi i lżejsi od prawidłowo postępujących.

B. Zróżnicowanie. Mimo tych cech wspólnych młodzież nasza nie jest, jak i cały naród, jednolita. Widzimy różnice nieraz bardzo znaczne. W tej samej klasie widzimy jas-

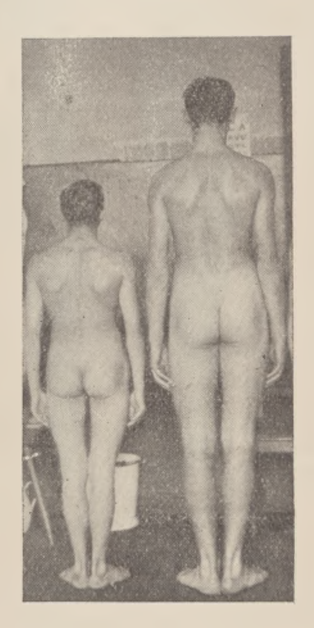


Rys. 7. Szereg indywidualny wzrostu kl. VIII gimn. Kazimierza W. we Lwowie z r. 1923 (rysunek wedł. fotografji).

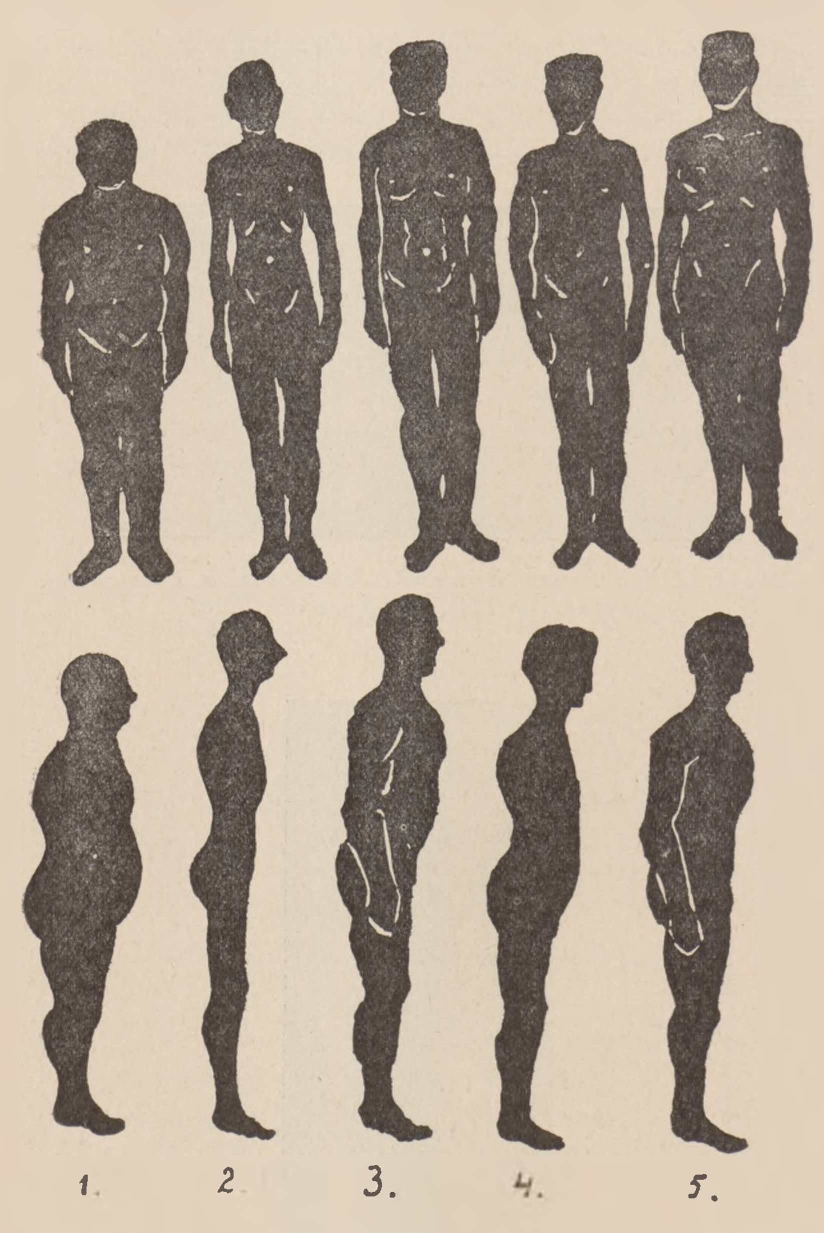
nych i ciemnych, rzadziej rudych w rozmaitych odcieniach, widzimy wysokich i niskich, chudych i opasłych, wątłych i muskularnych, znajdziemy choć w rozmaitym procencie wszystkie typy konstytucyjne Kretschmera czy Sigauda. Dla przykładu podaję



Rys 8. (A) Różnice muskulatury w gminie szkolnej im. Łomnickiego w gimnazjum VIII we Lwowie w r. 1918.



Rys. 8. (B) Różnice krańcowe wzrostu w kl VIII gimn. Bergera w Poznaniu w r. 1929.



Rys. 9. Przykłady typów konstytucyjnych z gminy szk. im. Jędrzeja Śniadeckiego w gimn. VIII we Lwowie w r. 1913 (sylwetki wedł. fotografji) 1) pykniczny wzgl. trzewiowy, 2) asteniczny, 3) atletyczny wzgl. mięśniowy, 4) mózgowy, 5) oddechowy.

rysunek różnic wzrostu uczniów tej samej klasy, sporządzony według fotografji, oraz reprodukcje fotograficzne kolegów z tej samej klasy, stanowiących krańce w rozwoju muskulatury i wzrostu, a wreszcie sylwetki typów konstytucyjnych.

Przedewszystkiem zaznacza się zróżnicowanie r a s o w e ze wszystkiemi następstwami. Przeprowadzone przezemnie badania wykazują, że stosunki panujące w szkołach nie są ścisłem odbiciem stosunków ogólnych, a nadto rozmaicie się przedstawiają w różnych typach szkół i nawet poziomach. Wyraźnie, jeśli chodzi o gimnazja, uderza nadmiar typu sarmackiego



Rys. 10. Rasy pospolite wśród naszej młodzieży: α) północna, β) presłowiańska, γ) sarmacka, δ) dynarska, ω) alpejska (kl. VIII gimn. Kazimierza W. we Lwowie 1930).

nawet tam, gdzie wśród ludności nie jest on w przewadze. Co więcej, w miarę postępu klas odsetek jego rośnie. Niewątpliwie pozostaje to w związku z wysokiemi zdolnościami tego typu, przy pomocy których łatwiej wytrzymuje konkurencję w czasie doboru klasyfikacyjnego. Obficie też są reprezentowane typy północny i alpejski zwłaszcza na obszarach swego zasięgu ogólnego. Natomiast nieproporcjonalnie mało, mniej niż wśród ogółu ludności spotykamy przedstawcieli typu presłowiańskiego. co znów jest następstwem jego niższych wartości intelektualnych. Natomiast już obficiej występował ten typ w dawnych szkołach realnych, które miały opinję łatwiejszych, niż gimnazja i nierzadko przyjmowały tych, którzy z klasycyzmem nie mogli dać rady. Nawet w rozmaitych szkołach zawodowych dało się zauważyć podobne



Rys. 11. Rozprzestrzenienie pięciu głównych typów rasowych wśród abiturjentów gimnazjalnych Polaków: α) typ północny, β) presłowiański, γ) sarmacki, δ) dynarski, ω) alpejski.

zróżnicowanie, we Lwowie np. znacznie więcej tego elementu stwierdzono w uzupełniających szkołach pomocników mularskich, w którym to zawodzie ważniejsza jest siła fizyczna niż intelektualna, aniżeli w szkołach dla elektrotechników.

Z analogicznem zjawiskiem spotkał się dr. Stojanowski w szkołach podchorążych rezerwy. W początkowych, rekruckich, stadjach szkolenia pierwsze lokaty zyskują presłowianie, później w miarę szkolenia oficerskiego, gdy wysuwają się na czoło walory umysłowe, spadają co raz bardziej dystansowani przez typ sarmacki, północny, dynarski i śródziemnomorski.

W uniwersytetach znów inaczej. Obficiej zaznacza się typ północny, gdy sarmacki nieco spada. Zapewne z jednej strony przyczynia się opóźnione tempo rozwoju nordyków tak, że dopiero w studjach wyższych okazują swe wartości, z drugiej swoboda akademicka nie rzadko wykoleja sarmatów o słabszym, jak wiemy charakterze.

Dołączają się do tego jeszcze inne czynniki. Ważnym czynnikiem różnicującym jest p o c h o d z e n i e r o d o w e. Okazuje się, że młodzież wywodząca się z domów inteligencji wykazuje wyższy poziom intelektualny niż proletarjacka. Młodzież pochodzenia szlacheckiego przedstawia się korzystnie pod względem intelektualnym, gorzej z uwagi na obowiązkowość i skrupulatność. Rzecz charakterystyczna, że współczesna nasza inteligencja, bez względu na swe pochodzenia, rasowo przypomina przewagą elementów sarmackich dawny drobny gmin szlachecki, bujny i ruchliwy, który bronił Rzeczypospolitej przed nawałą Turków, Tatarów, czy Moskali, ale warcholił na codzień, urządzał burdy i zajazdy, zrywał sejmy.

Bardzo poważne znaczenie ma też w p ł y w ś r o d o w i s k a. Tak np. młodzież z miast dużych przedstawia się intelektualnie korzystniej, niż środowisk małych, przyczem, rzecz charakterystyczna, korzystną jest jednolitość zbiorowiska, elementy mniejszości napływowej nie przyczyniają się do podniesienia poziomu, co najwyżej są obojętne. Tak samo w klasach silnie mieszanych wyznaniowo, gdy odsetek mniejszości niepomiernie wzrośnie, profil intelektualny okazuje się niższy, niż w klasach jednolitych. Widocznie wpływy dwu zbyt różnych kultur nie pomagają sobie, lecz owszem wzajemnie się osłabiają. Podniesiona przez prof. Nawroczyńskiego dodatnia wartość jednolitości zbiorowiska i tu znajduje pełne zastosowanie.

Nawet tak nieuchwytny i niematerjalny czynnik, jak przeszłość historyczna danej miejscowości nie jest bez znaczenia i nagół podnosi wyniki.

Ale i teraźniejszość ma swoje prawa, a tu podnieść należy wartość ć w i c z e n i a, które doskonali zalety, a zmniejsza i usuwa braki. Wyraźnie widać to na harcerzach, u których zwłaszcza wybija się zmysł spostrzegawczy i to nie tylko w cza-

sie aktualnej pracy harcerskiej, ale na stałe: byli harcerze i na uniwersytecie dystansują pod tym względem kolegów innych.

Jeżeli wreszcie chodzi o mniejszości narodowe, to Rusini i Białorusini nie wykazują jakichś specjalnych właściwości, zbliżają się jedynie do młodzieży włościańskiej, z której w znacznym stopniu się rekrutują. Podobnie Litwini, u których słabsze wyniki, zwłaszcza w dziedzinie ścisłości rozumowania, mogą też być następstwem trudnych warunków pracy w ubogo urządzonem gimnazjum prywatnem. O Niemcach już wspominałem podnosząc przeciwnie wybitną ścisłość myślenia. Tatarów zbyt mało miałem sposobność zbadać, by móc podać choćby ogólną charakterystykę, nauczyciele gimnazjów, w których obficiej występują (Słonim, Wilno), charakteryzują ich jako uczniów solidnych, ale niezbyt zdolnych.

Natomiast Żydzi w wielu kierunkach stanowią, można powiedzieć, przeciwieństwo naszej młodzieży aryjskiej. W dziedzinie poznawczej uderzająca jest słaba spostrzegawczość, a stąd mniejsze zdolności w naukach przestrzennych (geometrja w przeciwieństwie do arytmetyki i t. p.), podobnie różnice w dziedzinie uczuć i woli, gdzie celują wielką wytrwałością i pilnością. Fizycznie i psychicznie rozwijają się prędzej od aryjczyków, stąd celują w klasach niższych, gdy potem zostają dopędzeni, a czasem prześcignięci przez młodzież polską.

IV. Zastosowanie praktyczne.

Zastosowań praktycznych badań i odkryć teoretycznych nie można z góry przewidzieć. Przedwcześnie więc byłoby mówić dziś o pełnem zużytkowaniu tych badań, które same są jeszcze w zaczątku. Przecież niejedną dziedzinę już teraz można wskazać.

Przedewszystkiem urządzenia techniczne. Jak w wojsku okazało się, że mundury i obuwie nadesłane z Ameryki nadały się tylko dla małej liczby naszych żołnierzy, a dla większości wymagały gruntownej przeróbki i dopiero szerokie i gruntowne pomiary antropologiczne dostarczyły potrzebnych typów, tak i w szkole najdoskonalsza ławka szwedzka, czy amerykańska nie odpowiada dzieciom polskim i dopiero

dokładne badania ras wśród naszej młodzieży w odpowiednim wieku umożliwiają stworzenie własnych modeli.

Badania rozwoju, siły, konstytucji cielesnej, proporcji poszczególnych części ciała warunkuje racjonalną organizację wychowania fizycznego, poznanie znów właściwości i przejawów fizjologicznych może mieć pierwszorzędne znaczenie dla uregulowania i pracy szkolnej i jej wyników, dość wspomnieć ważność bystrości i wad zmysłów, jako „wrót wiadomości", oraz tempo rozwoju i dojrzewania i związanych z tem okresów przełomowych.

Przystosowanie programów i czasu nauki do właściwości ogólnych naszej młodzieży i zróżnicowania regjonalnego w związku z rozmieszczeniem ras, uwzględnienie właściwości, uzdolnień i upodobań i dostosowanie ich do potrzeb życia społecznego wymaga własnych typów i odmian.

Podobnie dobór i właściwe dostosowanie metod wychowania i nauczania nie może się obejść bez uwzględnienia pierwiastków rasowych. Tak np. głośny u nas i niedawno szeroko propagowany „system daltoński", jako izolujący pracę, nie odpowiada, mojem zdaniem, psychice Polaków, jako wyraźnych, (mimo całego indywidualizmu) gromadowców, a zwłaszcza tak u nas pospolitemu typowi sarmackiemu i dlatego nie nadaje się do generalnego zastosowania w szkole średniej.

Ale te rozmaite typy antropologiczne nie są rozgraniczone terytorjalnie, owszem silnie zmięszane ze sobą. Zwrócenie uwagi na te rozmaite cechy tak fizyczne, jak psychiczne może ułatwić odpowiedni dobór zabiegów wychowawczych i indywidualizację. Jak to częściowo Rothe zauważył, dziecko dynarskie uczy się z zainteresowania, alpejskie głównie z przyzwyczajenia i posłuchu, presłowiańskie i przednioazjatyckie (ormiańskie) dla pożytku, nordyczne zaś z obowiązku, gdy dla sarmackiego (którego Rothe nie wymienia) głównym bodźcem będzie ambicja.

Wreszcie wobec tego, że tak wymagane dla pewnych zawodów właściwości duchowe, jak sprawności fizyczne pozostają w silnej korelacji z właściwościami rasowemi, uwzględnienie

pierwastków antropologicznych może mieć poważne znaczenie w poradnictwie zawodowem.

Naturalnie diagnoza antropologiczna sama nie wystarcza. Różnice wśród samych ras bywają wcale znaczne, potęgowane prawami krzyżowania cech. W każdym razie antropologja daje ze swej strony poważne wskazówki dla pedagoga, które winny być punktem wyjścia do badań i obserwacyj szczegółowych.

Oczywiście fakt takiej zawiłości i bogactwa typów wśród naszej ludności a wśród młodzieży w szczególności jest poważnem utrudnieniem w pracy organizacyjnej, więc i wychowawczej. Ten sam fakt, to samo zdarzenie, ten sam zabieg pedagogiczny może wywołać skutki bardzo rozmaite. Oto momentalne zdjęcie z lekcji, oczywiście bez



Rys. 12. Klasa II gimnazjum VIII we Lwowie w r. 1913.

wiedzy fotografowanych. Lekcja w klasie II gimnazjum, w chwili, kiedy egzaminowany nie potrafił dać odpowiedzi. Jak rozmaite zachowanie jego kolegów! Ten z prawej blondyn z dużą głową, (w drugiej ławce) celujący, zawsze przygotowany i teraz

z pewnością dałby dobrą odpowiedź, ale się nie narzuca, patrzy tylko jasno w stronę nauczyciela, czy ten nie wezwie go do odpowiedzi. Całkiem inaczej jego kolega z drugiego szeregu ławek w środku. On nie może wytrzymać, by się nie popisać swą mądrością, podniósł rękę, a że nieduży, więc chcąc lepiej zwrócić uwagę jeszcze rozczapirzył palce. Za nim też paru podnosi palce. Charakterystyczny ten w tyle z ostatniej ławki. I on coś wie, przynajmniej tak sądzi, rzadko mu się to zdarza, więc aż się poderwał podnosząc rękę (lewą). Wielu spokojnie oczekuje decyzji nauczyciela, ale ten w środku w przedostatniej ławce apatycznie dłubie w nosie.

A oto znów trzy obrazki z klasy ósmej. Ta sama klasa na różnych lekcjach. Pierwszy (13 A) robi trochę wrażenia pauzy. Uczeń z ostatniej jest egzaminowany: ciężko mu idzie, więc usłużny kolega z tej samej ławki dopomaga mu przesłaniając usta ręką. A wśród innych szeroka zabawa, śmiechy, rozmowy, w jak rozmaitych kierunkach zwrócone twarze, jakie pozycje, ile tam samodzielnych ośrodków zainteresowania! Jeden na brzegu z pra-



Rys. 13 A. Klasa VIII A gimnazjum VIII we Lwowie w r. 1913 na różnych lekcjach.

Rys. 13 B.

Rys. 13 C.

wej zajęty nauką, aż głowę podparł, niestety książka, którą studjuje nie wiąże się z lekcją, zapewne przygotowuje się na następną godzinę. A na drugiej fotografji (13 B) widzimy tego egzaminowanego z ostatniej ławki w innej sytuacji. Godzina fizyki, w której on celuje. Przesiadł się do ławki pierwszej, by wszystko lepiej widzieć, by słowa nie uronić. I z jaką miną i pewnością siebie spogląda na nauczyciela (został poza ramkami obrazu, gdy kolega z następnej ławki poci się nad odpowiedzią.

A proszę teraz popatrzeć na obrazek trzeci. (13 C) Ta sama klasa, a znów odmienny obraz. Chwila, kiedy profesor postawił interesujące a trudne zagadnienie filozoficzne. I oto cała klasa ze skupieniem rozważa. Głowy pełne myśli, które aż ciężą, że wielu musi podeprzeć. W jednym kierunku zwrócone myśli, praca zharmonizowana i zgodna, choć indywidualna. Zupełny kontrast z zdjęciem pierwszem. A przecie to ta sama klasa, tylko kto inny teraz nimi kieruje.

* * *

I w życiu ogólnem spotykamy się z podobną rozmaitością, rozbieżnością, znacznie rzadziej z współdziałaniem. Częste dyssonanse dzielnicowe np., to nie tylko wpływ długotrwałych zaborów, tam często tkwi podkład głębszy, rasowy. To utrudnia zespolenie i organizację.

Ale przecież to samo z r ó ż n i c o w a n i e może też być właśnie z r ó d ł e m d o s k o n a ł o ś c i. Żyjemy pod hasłem podziału pracy. Różne typy mają odmienne upodobania i zdolności. Należy to wyzyskać, podobnie, jak w niemniej zróżnicowanej Francji. Więc nie pognębiać, nie niwelować, nie eliminować, lecz odpowiednio spożytkować te rozmaite zalety i zdolności. Mając takie bogactwo typów możemy łatwiej spełnić postulat, by „każdy był na odpowiedniem stanowisku i na każdem stanowisku był odpowiedni człowiek". Do tego trzeba jeno właściwej, mądrej organizacji, a do tego w dużym stopniu może się przyczynić dobra szkoła.

DR. IRENA PANNENKOWA.

NAUKA I ŻYCIE

1.

Są dziedziny wiedzy, które zawsze niemal budziły różne zarzuty i wątpliwości, bądź z punktu widzenia ich wartości poznawczej, bądź przydatności życiowej. Należą tu nauki, najbardziej oddalone od rzeczywistości życia bieżącego, i najbardziej do tej rzeczywistości zbliżone. Więc, z jednej strony metafizyka lub np. logistyka, z drugiej — nauka o postępowaniu, tak w zakresie życia indywidualnego (etyka, po części psychologja), jak zbiorowego (socjologja, ekonomja, filozofja prawa, historjozofja i t. d.).

Metafizyce zarzuca się, że, wykraczając w dociekaniach swoich po za dane świadomości, usiłuje rozwiązać zadania, nierozwiązalne ze swojej istoty. Przedstawiciele tak bardzo rozwijającej się dziś logistyki spotykają się znowu z zarzutem, że, obracając się w zakresie stworzonych przez siebie symboli, zadowoleni z matematycznej pewności swoich dedukcyjnych wywodów, mogą się znaleźć w położeniu człowieka, który obraca korbę młynka i rad jest, że młynek wciąż się kręci, że idealnie funkcjonuje, — bez względu na to, czy też coś... miele [1]).

W naukach o postępowaniu nasuwają się wątpliwości wręcz przeciwnej natury. Nie należy do tego dopuszczać — powiadają jedni — by życie bieżące, ze swemi namiętnościami i walkami, bezceremonjalnie wdzierało się do sanktuarjum nauki, niby owi przekupnie do świątyni Salomona. Do etyków czy socjologów należy budowanie teorji postępowania, a stosowanie tych teoryj w praktyce to już jest rzecz pedagogów, polityków, działaczy społecznych, urzędników, publicystów,... policji wreszcie,

[1]) Ob. prof. Twardowskiego „Symbolomanja i pragmatofobja" w książce „Rozprawy i artykuły filozoficzne", Lwów 1927, 394—406.

sądów, kryminałów... w żadnym razie nie — filozofów, nie ludzi nauki.

Ba! — odpowiadają na to inni — trudno jednak uwierzyć w szczerość i głębię czyjegoś interesowania się zasadami postępowania, jeśli ten ktoś, zawodowo oddając się takim dociekaniom, poświęcając im życie całe, zachowuje się obojętnie wobec tego, czy wyniki jego badań, tak bardzo żywotnych w założeniu, okazują się żywotne w praktyce. Co więcej! trudno brać na serjo naukę, której zadaniem jest badać, co to jest prawda? dobro? piękno? — a która nie dba o to i ręce umywa od tego. czy i o ile jej tezy i wnioski wytrzymują próbę życia.

Jakkolwiekbądź, z punktu widzenia naukowego jedną trudność uznać trzeba: tam, gdzie chodzi o ustalanie n o r m postępowania ludzkiego, tam interes czysto teoretyczny, wynikający z tak zwanego przez starożytnych „zdziwienia" *(taumádzejn)* m o ż e, z ujmą dla prawdziwości wyników, krzyżować się z interesem czysto praktycznym, wynikającym z indywidualnych skłonności, uprzedzeń, pragnień. Pod tym względem nauki dedukcyjne lub opisowe mają niewątpliwą przewagę nad naukami normatywnemi. Ktoś mógłby chcieć czasem, żeby 2 $\times$ 2 było 5, ale nie będzie dlatego brał się do obalania pewnika, że to jednak jest 4. Przy ustalaniu zaś prawideł postępowania, w życiu indywidualnem czy zbiorowem, m o ż n a, świadomie lub nieświadomie, ulegać swoim czy nawet cudzym upodobaniom, niechęciom, namiętnościom i dążeniom. A to m o ż e odejmować wnioskom ich wartość przedmiotową i powszechną, czyli ich znaczenie naukowe.

Takie są zarzuty.

Chodzi więc o to, czy filozofja może wkraczać w dziedzinę życia praktycznego, nie przestając być nauką? i czy to czynić powinna? A z drugiej strony: czy postępowanie człowieka powinno się uchylać z pod kontroli nauki? i czy to czynić może, bez szkody dla życia?

2.

Jakie odpowiedzi na te pytania dają sami filozofowie?

Zacznijmy od współczesności.

Opinje tu nie są zgodne. Według np. zmarłego niedawno Franciszka Brentana, filozofja póty jest na dobrej drodze, wio-

dącej do rozkwitu, póki obraca się w sferze zainteresowań czysto teoretycznych. Skoro tylko zaczynają zajmować ją zagadnienia praktyczne, i gdy zaczyna służyć potrzebom życia, z tą chwilą zaczyna się nieuchronny jej odtąd upadek [1]).

Pogląd skrajnie przeciwny reprezentuje inny współczesny filozof, mianowicie, prezydent republiki czechosłowackiej, T. G. Masaryk. Według niego całe życie współczesne zmierza do oparcia się na gruncie naukowym, — i naodwrót, nauka dąży i powinna dążyć do kierowania całem, fizycznem, umysłowem i praktycznem życiem jednostek i społeczeństw. W szczególności władza polityczna powinna należeć do socjologów, więc do filozofów [2]).

Masaryk wskrzesza tutaj ideał Platona. I, szczęśliwszy od swego greckiego poprzednika, ideał ten zrealizował, stanąwszy sam na czele państwa.

Może nie bez wpływów Masaryka, inni też przedstawiciele myśli filozoficznej w Czechosłowacji stoją na podobnem stanowisku. Oto przykład.

Filozof czeski, dr. Karol Vorovka, na zaproszenie warszawskiego Instytutu Filozoficznego wygłosił w tym Instytucie dwa wykłady. Po powrocie do Pragi umieścił w tamtejszym „Ruchu Filosofickym" artykuł p. t. „Wrażenia z Warszawy". Opowiada między innemi (przytaczamy według polskiego przekładu w „Ruchu Filozoficznym", Lwów, 1926, Nr. 1 — 6):

„Podczas ostatniego zebrania towarzyskiego w szerszem gronie filozofów kładłem nacisk na to, że filozofja ma się usilnie starać o autorytet także w rzeczach religijnych i politycznych. Prof. Łukasiewicz jest zupełnie innego zdania, które różni się wybitnie od poglądów u nas panujących. Chce, aby praca filozoficzna szła drogą ściśle naukową, unikając terenu tak niepewnego, jak religja i polityka".

Widzimy że rożnice zdań są tu istotnie dość daleko idące.

Zbadajmy teraz, jaki był stosunek filozofji do życia w ciągu całego jej dziejowego rozwoju.

---

[1]) Ob. prof. Twardowski, op. cit. 229—242 („Franciszek Brentano a historja filozofji").

[2]) Ob. Arnold J. Kwietniewski: „T. G. Masaryk, życie i dzieło". Frysztat 1926. Str. 81—85 i in.

3.

Faktem jest przedewszystkiem, że pierwsi znani nam ludzie, którzy w Grecji, a więc w początkach naszej cywilizacji, zaczęli filozofować, („siedmiu mędrców" z Solonem i zwłaszcza z pierwszym historycznie stwierdzonym filozofem, Talesem, na czele) — to byli wszystko działacze praktyczni: moraliści, ustawodawcy, politycy czynni. Myśl filozoficzna zrodziła się przeto w umysłach ludzi, stojących w ogniu życia, nie na uboczu od niego.

Taksamo Pitagoras — „to nietylko filozof, to reformator polityczny i religijny" [1]). W istocie wiadomo, że organizacja Pitagorejczyków miała, za życia mistrza zwłaszcza, charakter nietylko szkoły filozoficzno-mistycznej, ale i religijnego związku, który w Krotonie przez jakiś czas sprawował nawet faktyczną władzę, póki nie padł ofiarą przewrotu.

Z pośród Eleatów, Ksenofanes omawiał tematy religijne i obyczajowe, a Parmenides, Zenon i Melissos odgrywali wszyscy wybitną rolę polityczną.

Empedokles, namiętny demokrata, poświęcił majątek dla swojej politycznej idei („typ jakiegoś Sawonaroli czy mistycznego Jakobina" [2]). Natomiast Heraklit był, jak wiadomo, z przekonań arystokratą i zwalczał demokrację.

Znany jest społeczny charakter i wpływ sofistów, jako polityków i nauczycieli polityków. Ich celem głównym jest dążenie do wykształcenia mówców i mężów stanu, zdolnych do bronienia wszelkich spraw i dawania sobie rady w każdej sytuacji.

Pomimo zastrzeżeń, jakie budzić może ta działalność, niepodobna nie doceniać jej pozytywnego znaczenia dla rozwoju logiki, djalektyki, retoryki i dla popularyzacji kultury umysłowej w społeczeństwie. Przed wystąpieniem sofistów filozofja zajmowała tylko nieliczne umysły wybrane, teraz poczęły się nią interesować szersze zastępy obywateli. W ten sposób sofiści stworzyli atmosferę umysłową, przygotowali teren, utorowali drogi temu mistrzowi filozofji greckiej i filozofji wogóle, jakim był Sokrates.

---

[1]) Leon Robin: „La pensée grecque". L'évolution de l'humanité. Paris, 1923. et. 120.

[2]) Janet — Séailles, Histoire de la philosophie. p. 928.

Merytorycznie, Sokrates, jak wiadomo, przeciwstawił się sofistom: młodzież, którą oni uczyli bądź zajmować się i bawić się ćwiczeniami myśli, jako takiemi (sport dla sportu), bądź zużytkowywać je dla karjery,—teraz, pod wpływem Sokratesa, poczęła się interesować i pasjonować tem, co on jej, jako właściwy cel myśli, wskazał: szukaniem prawdy, jako środka, i dobra, jako celu.

„Sokrates nie jest tylko filozofem: ma on w sobie coś z apostoła i coś z proroka. Wierzył, że otrzymał misję od bogów, i oddaje się jej całkowicie. Marzy o moralnej i religijnej reformie w swojej ojczyźnie, której chce przywrócić wielkość przez przywrócenie jej cnoty. Przeciwnik sofistów, przeciwstawia ich sceptycyzmowi nową metodę: szuka wydobywania jednej stałej prawdy z pod wszystkich zmiennych pozorów. Ale tem, co kocha w prawdzie, jest dobro, które prawda warunkuje: logika jest dla niego ściśle związana z moralnością, jako jej narzędzie" [1]).

I jeśli Sokrates w „Apologji" powiada, że jego „dajmonion" nie pozwalał mu nigdy zajmować się polityką [2]), to ma na myśli tylko tę drobną politykę dnia, która przeważnie więcej korzyści przynosi politykom, niż kierowanym przez nich państwom. Bo gdy chodzi o politykę wielką, dalekowidzącą, to w „Gorgjaszu" stwierdza, że właśnie o n t y l k o ją w Atenach uprawiał:

„Ja jeden z pośród niewielu Ateńczyków, żeby nie powiedzieć, ja sam jeden tylko, oddaję się sztuce prawdziwej polityki, i ja jedyny z pośród współczesnych uprawiam działalność społeczną" [3]).

Ale i w „Apologji" dumnie w oczy mówi swoim sędziom:

„Nie macie w państwie nic cenniejszego, niż ta moja służba boża... Niełatwo znajdziecie drugiego takiego, któryby tak, śmiech powiedzieć, jak bąk, z ręki Boga puszczony, siadał miastu na kark; ono niby koń wielki i rasowy ale taki duży, że gnuśnieje i potrzebuje jakiegoś żądła, żeby go budziło" [4]).

---

[1]) Janet et Seailles, op. cit. 930.

[2]) Przekład polski Witwickiego, wyd. II, 1923, str. 113.

[3]) Przekł. Witwickiego, 1922, str. 150.

[4]) J. w. str. 110—111.

Pełnił tę misję budzenia ojczyzny wiedząc i nie zważając, że naraża go to na największe niebezpieczeństwa. „Miał przeciw sobie sofistów i ich uczni, których nieustannie ośmieszał, — poetów, których oskarżał, że nie wiedzą, co czynią, — polityków, którym wyrzucał upadek Aten... Śmiałość polityczna Sokratesa zgubiła go wkońcu" [1]).

Że ta śmiałość nie uprzyjemniła życia obywatela, to pewna. Ale czy można twierdzić, że przyniosła ujmę dziełu filozofa?

Idea reformy politycznej mocno też zaprzątała Platona i była bodaj najpochwytniejszą z jego „Idei". Zrealizować mu się jej nie udało, ale powracał wciąż do niej w swoich pismach i poświęcił jej ostatnie najdojrzalsze swoje djalogi.

Już zresztą w „Apologji" nakreślił typowy konflikt polityczny, który, jakkolwiek zlokalizowany i historycznie wierny, ma cechy dramatu arcyludzkiego, który przez wieki coraz to nanowo rozgrywa się między mędrcem a tłumem.

W „Gorgjaszu" omówił, w sposób filozoficznie głęboki i artystycznie niezmiernie żywy, niemniej odwieczny, zasadniczy problem polityczny: czy polityka jest i czy ma być narzędziem wyzyskiwania mas przez jednostki sprytne, ambitne i zuchwałe ku ich osobistej korzyści, — czy w rękach ludzi mądrych i uczciwych ma być jednak przedewszystkiem sposobem służenia dobru i szczęściu narodów?

Platon śmiałość polityczną posunął tak daleko, że nie cofnął się przed odmalowaniem w utworach filozoficznych obrazu swojej współczesności, z żywymi, z imienia wskazanymi, jej przedstawicielami i przywódcami na czele! Dziś taką rzecz nazwanoby paszkwilem, i autorom odmówionoby zapewne prawa do miejsca w nauce i w piśmiennictwie wogóle, o ile, jak u Platona, portrety wybitnych osobistości wypadłyby przeważnie — niepochlebnie...

Bezpośredni wpływ Arystotelesa na życie zbiorowe wyraził się przedewszystkiem w fakcie, że był on nauczycielem i wychowawcą jednego z największych politycznych bohate-

---

[1]) Janet — Séailles, op. cit., 930.

rów ludzkości. W wielkoduszności Aleksandra, w rozległości zwłaszcza jego umysłowych horyzontów, wolno się dopatrywać wpływów filozofa.

Ale i w teoretycznych swoich dociekaniach Arystoteles, zgodnie z postawioną przez siebie definicją człowieka, jako „istoty społecznej z natury", ***(dzoon fizej politikon)*** mocno się interesował życiem społeczeństw („Etyka Nikomachejska" i „Polityka").

Polityka, twierdzi nawet, jest najważniejsza z nauk, dotyczących człowieka. Warto uprzytomnić sobie jego argumentację, która nic a nic nie straciła na aktualności, i o której nie powinniby zapominać uczeni, pedagogowie i obywatele wogóle.

Polityka więc jest najważniejsza, mówi Arystoteles, bo: a) ona określa zakres i treść edukacji obywateli, b) jej jest podporządkowany cały szereg innych ważnych życiowo umiejętności [1]), jak np. ekonomja, strategja, retoryka i t. d., c) ona ustanawia prawa, orzekające, co wolno człowiekowi, a czego nie wolno. Jej cel więc jest wyniesiony ponad cele innych nauk i stanowi istotne właściwe dobro ludzkie (***to agaton kaj to ariston*** [2]).

Prawda, Arystoteles był tym, który pierwszy wskazał, jako cechę charakterystyczną wiedzy filozoficznej, „bezinteresowność" (wiedza dla wiedzy) [3]), z zakresu jednak wiedzy bezinteresownej nietylko nie wyłączał tej, która dotyczy zagadnień życia praktycznego, ale szczególne do niej przywiązywał znaczenie. Nie mógł zacieśniać w ten sposób filozofji, tembardziej, że za drugą jej cechę znamienną uważał pewnego rodzaju uniwersalność, dążenie do poznawczej syntezy rzeczywistości [4]).

Może jednak ograniczał się do badań wyłącznie t e o r e t y c z n y c h? może chińskim murem, jeśli nie obojętności, to w każdym razie bierności, oddzielał i on także swoje spekulacje filozoficzne od zgiełku życia realnego i walk społeczno-politycznych?

---

[1]) Oczywiście, nie umiejętności, jako takie, są podporządkowane, tylko możność i sposób ich stosowania.

[2]) Etyka Nikomach., I, 2.

[3]) Metafizyka, IV, 1.

[4]) Metaf. IV, 1.

Nie zdaje się. Gdyby tak było, nie naraziłby się czynnikom wpływowym. A narazić się musiał, i niemało, skoro, jak wiadomo, i Arystoteles — podobnie jak Platon i podobnie jak Sokrates — nie uszedł prześladowań politycznych i zmarł na wygnaniu.

Dopiero w dobie upadku świata starożytnego występuje zupełne zobojętnienie filozofów dla spraw życia bieżącego, politycznego zwłaszcza.

„Epikur już nie ma ambicyj Platona, ani nawet Arystotelesa; nie obchodzi go już ani miasto rodzinne, ani cała Grecja; nie spodziewa się niczego po reformach politycznych... Myśli już tylko o jednostce" [1]).

Ten sam rys kosmopolityczny cechuje także stoików, którzy mieli się również za „obywateli świata". A ponieważ „świat" już wtedy był za duży, by jednostka, — której nie było dane urodzić się Aleksandrem Wielkim, albo choćby Markiem Aurelim, — mogła na nim odgrywać jakąś polityczną rolę, przeto rezygnowano z tej roli wogóle.

Był to ciekawy objaw przystosowywania się filozofii do zmieniających się warunków życia, swojego rodzaju mimikry. Wślad bowiem za upadkiem niezależności politycznej upadają i wolności obywatelskie, w pierwszym rzędzie wolność słowa. Stąd, jeśli niemożliwy, to conajmniej bardzo utrudniony staje się wpływ myśli filozoficznej (i wpływ myśli wogóle) na wypadki bieżące. W konsekwencji znika dawny typ filozofa-obywatela, człowieka pełnego, silnego, żywego, czującego, myślącego i walczącego wraz ze swojem pokoleniem o lepsze dziś i jutro. Z tego czynnego, zdobywczego stanowiska filozofja, zduszona teraz i ograniczona przez przemoc państwową, cofa się na stanowisko wyłącznie obronne, zajmuje wobec życia postawę wyłącznie bierną: jak żyć, żeby jak najmniej cierpieć? jak myśleć, żeby jak najmniej się mylić? Ideałem staje się *„ataraksija"* i *„apateja"*, spokój i obojętność. U sceptyków jeszcze i *„afazija"*, niewypowiadanie się. Słowem, filozofja żółwiej skorupy.

Wreszcie, w miarę jak podstawy polityczne i kulturalne starożytnego świata kruszeją coraz bardziej, myśl filozoficzna, tra-

---

[1]) Janet — Séailles, op. cit., 971.

cąc coraz bardziej oryginalną siłę twórczą, zadawalnia się erudycją, eklektycyzmem, egzegezą, czyli „przeżuwa" już tylko swoją wielką przeszłość („rumine son passé)" [1]), — albo pogrąża się w oderwanym zupełnie od spraw tego świata mistycyzmie.

IV.

W ten sposób dzieje stosunku filozofji do życia przedstawiałyby się wręcz przeciwnie niż w ujęciu Brentana. Zrazu, w okresie rozwoju, myśl filozoficzna interesuje się całem życiem, w pełnem i czynnem znaczeniu tego słowa. W miarę stopniowego upadku zacieśnia swoje zainteresowania do życia indywidualnego tylko. Potem wątpi w celowość oddziaływania swego wogóle i wkońcu, „drzwi zatrzasnąwszy od życia hałasów", zamyka się w cichej i pozornie pewnej, bezpiecznej pracowni uczonego specjalisty, albo — ulatuje w zaświaty.

Tak było w starożytności. I to samo widzimy w średniowieczu i w erze nowożytnej.

A mianowicie: pokrótce już tylko przypominamy, że taksamo najważniejsze dzieła filozofji średniowiecznej i nowożytnej powstawały zwykle z głębszego wyczucia potrzeb życiowych i z dążności do ich zaspokojenia.

A więc, św. Augustyn napisał „De civitate Dei", ażeby uspokoić współczesny świat chrześcijański, zrozpaczony i zachwiany w wierze po wzięciu Rzymu przez barbarzyńców. Św. Tomasz z Akwinu pisze „Summa theologiae", odpowiadając wyczuwanej powszechnie potrzebie pogodzenia autorytetu wiary z autorytetem nauki.

I dopiero straciwszy wpływ na życie i kontakt z życiem, filozofja średniowieczna poczęła szybko chylić się do upadku, gubiąc się bądź w jałowych igraszkach logiki scholastycznej, bądź w bezpłodnym sceptycyźmie albo mistycyźmie.

A jak niegdyś Sokrates, tak teraz Kartezjusz, zabłąkaną na innych znowu bezdrożach, myśl ludzką zawrócił znów do tego najbardziej realnego punktu wyjścia, jakim jest dla niej ona sama, — doświadczenie wewnętrzne.

---

[1]) Robin, op. cit., 433.

Ten powrót na grunt realny wpłynął na odrodzenie życiowych zainteresowań, które ogarnęły niebawem znowu bieżące, tak indywidualne jak zbiorowe życie ludzkie.

Więc system filozoficzny Hobbesa powstał w związku z myślą obrony zachwianej wtedy w Anglji monarchji. Locke, taksamo jak później Stuart Mill, bronił demokracji. Filozoficzne dzieło Pascala było wyrazem osobistych przeżyć autora.

Nie mówiąc już o wyjątkowo wszechstronnym i czynnym Leibnizu, nawet tak bardzo, zdawałoby się, oddaleni od życia myśliciele, jak Spinoza lub Kant, wypowiadają się w sprawach moralnych i politycznych (Spinozy „Tractatus politicus", Kanta „Nauka o cnocie", „Nauka o prawie" oraz „Projekt wiecznego pokoju").

Znany jest wreszcie praktyczny charakter filozofji oświecenia w drugiej połowie XVIII-go jak i filozofji pozytywistycznej w drugiej połowie XIX-go stulecia.

Rzecz ciekawa, że te prądy filozofji praktycznej o charakterze popularyzatorskim powtarzają się w historji i występują zwykle w jej przełomowych okresach, czasem zwiastując właśnie i przygotowując przełom. Taką rolę odegrali sofiści w Grecji starożytnej, podobną też — ceteris paribus — retorzy na przełomie storożytności i średniowiecza, humaniści na początku dziejów nowożytnych, racjonaliści w „wieku oświecenia", pozytywiści po erze romantycznej. I pomimo cechującej te prądy pewnej jednostronności i powierzchowności, pomimo znanych błędów i braków, nie można im wszystkim (jak sofistom niegdyś) odmówić pewnych także zasług, zwłaszcza: budzenia zainteresowań, ożywiania myśli, słowem — tworzenia odpowiedniej atmosfery.

Nie można nie pamiętać, że w szczególności w Polsce okresy humanizmu, racjonalizmu i pozytywizmu były okresami najżywszego ruchu umysłowego w społeczeństwie.

Niezawsze, niestety, po takim okresie przygotowawczym przychodzi jakiś Sokrates, by w odpowiednio poruszoną i użyznioną przez poprzedników rolę rzucić ziarna prawdziwej twórczej mądrości.

Tembardziej jednak niepokojący wydawać się może postulat, by Sokratesi nowocześni nie wychodzili już wogóle na pole, na rynek, na świat, ale, by się ograniczali do pielęgnowania swoich ogródków mądrości w zamknięciu, spokoju i — bezpieczeństwie.

W bezpieczeństwie zresztą tylko pozornem i tylko do czasu.

V.

Sam fakt, że naturalny, przez nikogo nie kwestjonowany podział historji filozofji na starożytną, średniowieczną i nowożytną tak ściśle odpowiada podziałowi historji politycznej, dowodzić się zdaje, że zachodzi tu jakiś stosunek głębszej zależności wzajemnej, że więc filozofja (i nauka wogóle) niebardzo mogłaby politykę traktować w stylu pogardliwym Hamleta: „Cóż mnie ta Hekuba?".

Stosunek ten charakteryzuje np. Ueberweg słowami:

„Jedoch möchte die Ansicht nicht zu billigen sein, dass die Philosophie jedesmal nur dem allgemeinen Bewusstsein der Zeit seinen reinsten Ausdruck gebe; sie erhebt sich vielmehr auch über den Inhalt des Bewusstseins ihrer Zeit durch die Macht des freien Gedankens, erzeugt und entwickelt neue Keime und anticipirt theoretisch den wesentlichen Charakter von Bildungen, die in einer späteren Zeit zum Dasein gelangen (wie z. B. der platonische Staat wesentliche Grundzüge der Form der christlichen Kirche, das Naturrecht in seiner Entwickelung seit Grotius den Constitutionalismus des Staates der Neuzeit)" [1]).

Na to jednak, by móc „antycypować" przyszłość, trzeba widzieć i rozumieć teraźniejszość, tkwić w życiu, a nie odwracać się od niego i zamykać się w granicach swojej sztucznie od ży-

[1]) Ueberweg — Heinze: Geschichte der Philosophie, I, 18. „Nie możnaby uznać poglądu, że filozofja daje zawsze najczystszy wyraz ogólnej świadomości swojej tylko epoki; mocą wolnej myśli wznosi się ona raczej ponad także treść świadomości swej epoki, budzi do życia i rozwija nowe ziarna, i teoretycznie antycypuje istotny charakter tworów, które w późniejszym dopiero czasie do bytu powołane będą, jak np. państwo platońskie (antycypowało) istotne rysy organizacji kościoła chrześcijańskiego, prawo natury w rozwoju swoim od czasów Grotiusa — kontytucjonalizm państwa nowożytnego".

cia odciętej i obojętnej wobec życia doktryny. Bo wtedy można nie móc przewidzieć nietylko dalszych niebezpieczeństw dla swego pokolenia, ale i bezpośrednich dla samego siebie i swego dzieła. Archimedes, — który w czasie zdobywania Syrakuz tak był pochłonięty kreśleniem kół na piasku, że na widok obcego żołnierza-zdobywcy w rodzinnem mieście doznał jednego tylko pragnienia, aby mu rysunku nie popsuto, — nie jest już tym ideałem żywego, czujnego, wszechstronnego mędrca, za jakiego słusznie uważa się Sokratesa. Wbrew banalnemu morałowi, jaki się z tej opowiastki wysnuwa w czytankach dla grzecznych dzieci, nie trudno dostrzec w niej odwrotną stronę medalu. Zachowanie się Archimedesa, mimo całego jego genjuszu, jest charakterystyczne dla okresu upadku. Filozof, który, nie dbając, nie widząc, nie patrząc, co się wkoło dzieje, w czasie wielkich przemian w życiu zbiorowem, pogrążony jest wyłącznie w rozwiązywaniu swoich zadań, w kreśleniu i pisaniu na... piasku, i brutalnie-tragiczne rozwiązanie tego konfliktu, — to symbol wymowny.

I Sokrates miał koniec smutny, ale w pełni świadomości stawił czoło niebezpieczeństwu, wiedział, co czyni, zmarł śmiercią mędrca i — bohatera.

Sprawa zbliżenia filozofji do życia ma dzisiaj znaczenie szczególnie aktualne. Współczesny psycholog i socjolog angielski, prof. Mc. Dougall, zwraca uwagę na charakterystyczną dla chwili dzisiejszej dążność do syntezy i konkretyzacji wiedzy, do tego, co się zowie „vue d'ensemble". [1]) A właśnie filozofję od najdawniejszych czasów określa się najczęściej jako dążność do syntezy naszej wiedzy, do zdobycia owej „vue d'ensemble" [2]).

Skoro więc zewsząd żąda się dzisiaj norm wytycznych, opartych na podstawach wiedzy i rozumu, to dlaczegóż w najważniejszych sprawach to życie, głodne i spragnione prawdy, ma się pozostawiać na pastwę jakiejś zupełnie bezskrupulatnej ambicji, jakiejś bezwzględnie pewnej siebie głupoty? a prawdę hodować w ukryciu, oddzielać od życia, niby kwiat egzotyczny, cenny i piękny, lecz bezpłodny i słaby?

---

[1]) „The Group Mind", Cambridge, 1921, p. 2—4.

[2]) Por. Janet — Séailles, op. cit., „Le problème philosophique", p. 1 — 23.

Życiu zawsze potrzebna jest mądrość i wiedza. Znakomity angielski filozof i historyk, Dawid Hume, powiada:

„W każdej sztuce i w każdym zawodzie, nawet w takich, które najbliższy mają związek z życiem lub działaniem, duch ścisłości zbliża ludzi do doskonałości i czyni ich przydatniejszymi do spraw społeczeństwa... Filozoficzny sposób myślenia ...rozszerza się stopniowo na całe społeczeństwo i użycza pewnej poprawności każdej sztuce i każdemu zawodowi. Polityk nabędzie większej ostrożności i subtelności w rozdzielaniu i równoważeniu władzy, prawnik w swem rozumowaniu więcej metody i lepszych zasad, wódz większej stałości w przestrzeganiu karności i większej przezorności w swych planach i operacjach. Trwałość nowożytnych rządów w porównaniu ze starożytnemi oraz ścisłość nowożytnej filozofji wzrastały i prawdopodobnie wzrastać będą nadal w odpowiednim do siebie stosunku" [1]).

Potrzeba ścisłości, o której mówi Hume, szczególnie daje się odczuwać w Polsce.

Prof. Twardowski zadał sobie raz trud wybrania z artykułów dziennikarskich, z powieści (pierwszorzędnego autora), z podręczników nawet i prac naukowych, szereg przykładów niewłaściwego używania terminów logicznych, a nawet wprost błędnego rozumowania. Dobór ten zaopatrzył przestrogą:

„...brak wykształcenia logicznego nietylko obniża pod względem teoretycznym poziom intelektualny, lecz wnosi nieuctwo i nieścisłość także w praktyczne zastosowanie naszych myśli. A tem praktycznem zastosowaniem — całe nasze życie!" [2]).

Więc filozofja potrzebna jest życiu.

Ale i życie potrzebne jest filozofji.

Przedewszystkiem ze względów utylitarnych. Filozofji, jak wogóle nauce, potrzebne są środki na utrzymanie szkół, nauczycieli, uczonych, ich warsztatów pracy, laboratorjów, uniwersytetów, akademji, instytutów, bibljotek i t. d. Niedostateczność, czasem ubóstwo tych środków jest winą państw i społeczeństw. Ale bywa także winą samych przedstawicieli nauki,

[1]) Dawid Hume: „Badania, dotyczące rozumu ludzkiego". Przekład polski J. Łukasiewicza i K. Twardowskiego, wyd. II, Lwów 1919. § 9.

[2]) Op. cit., 193 („O wykształcenie logiczne").

którzy nie umieją i nawet niezbyt usiłują nadać tej nauce należnego w państwie i społeczeństwie stanowiska, nie umieją i nawet, z tych czy innych powodów, nie chcą dość mocno akcentować swojej obecności w życiu, nawet wtedy, kiedy to jest ich prawem i — obowiązkiem. Otóż, les absents ont tort...

Może jednak większe jeszcze znaczenie mają tu względy zasadniczej natury. Jeśli nic ludzkiego, jak mawiali starożytni, nie może być obojętne człowiekowi, to chyba tembardziej nie powinno być obojętne filozofowi. Żeby już nie mówić o znaczeniu, jakie dla filozofji i nauki wogóle posiadać musi odpowiednia atmosfera umysłowa w społeczeństwie, która, stwarzana przez naukę, nawzajem ją stwarza. Dary myśli to szczególnie charakterystyczny przykład tych dóbr, o których mówi Platon, że nietylko nie ubożą dawcy, ale go przeciwnie, bogacą.

Niebezpieczeństwa, wskazane na wstępie, niewątpliwie istnieją. Ale filozofowie, ludzie nauki, dają, dawać powinni przynajmniej, naogół większe, niż inni, gwarancje przedmiotowości i ścisłości w rozumowaniu, oraz bezstronności w postępowaniu. To byłby zysk dla życia. A bogatsze i bardziej bezpośrednie doświadczenia życiowe pozwolą im wysuwać szersze i bardziej żywotne wnioski zasadnicze. To także zysk dla filozofji. A jeśliby myśl filozoficzna, rzetelna i ścisła, jako cząstka t. zw. „soli ziemi", zdołała wnieść nieco s m a k u p r a w d y do zakłamanej tak bardzo rzeczywistości, to byłby niemały zysk — obustronny.

VI.

Filozofja z życiem wiąże się jeszcze pośrednio zapomocą systemów w y c h o w a w c z y c h, na których powstawanie wpływ wywiera, a których zadaniem szczególnem jest kształcenie postępowania, a więc przygotowywanie do życia.

Stąd nietylko podział całej historji wychowania, taksamo jak filozofji, odpowiada ściśle podziałowi historji politycznej na okresy: starożytny, średniowieczny i nowożytny, — ale i poszczególne wybitniejsze i trwalsze systemy pedagogiczne dają zazwyczaj wyraz jakiejś myśli filozoficznej, górującej w danem środowisku i w danej epoce.

Imiona Likurga, Solona, Sokratesa, Platona, Katona starszego, Cycerona stoją u kolebki różnych najbardziej typowych

kierunków i tradycyj wychowawczych starożytnego świata. Wychowanie średniowieczne było wyrazem myśli katolickiej na poziomie rozwojowym owej epoki. Myśl renesansowa przynosi zwrot w kierunku wychowania humanistycznego. Empirystyczna filozofja Locke'a nadaje zkolei wychowaniu nowoczesny charakter rzeczowy, opierając je na obserwacji i doświadczeniu. I t. d. i t. d.

Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli myśli pedagogicznej w dobie dzisiejszej, Sergjusz Hessen, nazywa pedagogikę wprost „filozofją stosowaną". I stwierdza:

„Platon, Locke, Rousseau, Spencer, — są to nazwiska nietylko reformatorów w zakresie pedagogiki, lecz i przedstawicieli myśli filozoficznej. Pestalozzi był tylko samodzielnem odbiciem w pedagogice tego przewrotu, którego we współczesnej filozofji dokonał krytycyzm Kanta. A jeśli uwzględnić współczesnych, to nawet Dewey, który zaprzecza jakimkolwiek „celom" wychowania, prócz „rozwoju" osobowości dziecka, słusznie uważa, że jego pedagogika nie jest niczem innem, jeno stosowaną „filozofją pragmatyzmu" [1]).

Cytowana tu książka Hessena daje właśnie syntetyczne ujęcie dążeń, celów i metod wychowawczych, w związku z działającemi na nie filozoficznemi wpływami.

Pedagogika, jako „filozofja stosowana", nie może, — wywodzi dalej Hessen, — nie zazębiać się z innemi umiejętnościami praktycznemi, jak przedewszystkiem: polityka, która stosuje wiedzę historyczną, ekonomiczną, prawną, administracyjną, wojskową i t. d., do swoich zadań organizowania i prowadzenia społeczności ludzkich, oraz nauki techniczne, które polegają na stosowaniu wiedzy przyrodniczej w celu opanowania przyrody i wyzyskania jej sił i środków dla potrzeb i celów człowieka.

Stąd zarówno polityka jak technika współpracują z pedagogiką, stanowiąc jej „gałęzie pomocnicze".

„Tak — pisze Hessen — zarysowuje się systemat gałęzi pedagogicznych, mających ugruntowanie w filozofji, opierających

---

[1]) „Podstawy pedagogiki", przekł. polski Ad. Zieleńczyka, Nasza Księgarnia. Warszawa 1931. Str. 26—27.

się na treści kultury, jaka ujawnia się w naukach, sztukach pięknych, gospodarstwie i religji, oraz korzystających z pomocy polityki i lekarskiej techniki" [1]).

Jednak, rzecz najważniejsza:

„Specjalne miejsce pedagogiki i niezależność względem techniki i polityki, będących dla niej tylko gałęziami pomocniczemi, może jej zapewnić tylko niezależna i samodzielna filozofja, otrzymująca w niej swe praktyczne zastosowanie. Dlatego tam, gdzie filozofja świadoma jest samoistności swych zagadnień i swoistości metody, żyje i kwitnie również myśl pedagogiczna. Natomiast, jeżeli myśl pedagogiczną zagłuszają sprawy techniczne i polityczne, mamy wszelkie podstawy do szukania przyczyn jej zwyrodnienia w negacji samoistności poznania filozoficznego".

W ten sposób rezygnacja myśli filozoficznej z wpływu na kształtowanie systemów wychowawczych prowadzi do poniżenia i zwyrodnienia myśli pedagogicznej, co zkolei nie może się nie mścić na poziomie i treści życia.

I naodwrót: degradacja idei i dążeń wychowawczych świadczy o rezygnacji myśli filozoficznej i religijnej z głębszej przewodniej roli życiowej.

Uwagi te nabierają szczególnej wymowy w czasach przełomowych, kiedy chwieją się podstawy starej cywilizacji, i trzeba ich bronić — albo budować nową.

Czasy takie wymagają ludzi i środków heroicznych. Wtedy pierwiastka heroicznego nie może zabraknąć i ludziom nauki. I nie tego, który wykazał Archimedes, gdy trudnił się najspokojniej kreśleniem swoich zadań... na piasku, w chwili gdy nadbiegała już fala barbarzyństwa, mającego pochłonąć i mędrca i jego dzieło. Myśliciel, badacz, pisarz musi mieć w sobie dzisiaj coś z pioniera i z apostoła i z żołnierza tej prawdy, której szuka i której służy. Jeżeli ma pozostać k i m ś wogóle, i jeżeli ma czegoś wogóle dokonać.

---

[1]) Ib. str. 411—412.

KS. HENRYK WERYŃSKI.

ŹRÓDŁA INDYWIDUALIZACJI W ROZWOJU RELIGIJNOŚCI MŁODZIEŻY *)

W świecie realnym niema typowych przykładów rozwoju religijnego.

W świecie rzeczywistości istnieją indywidualne zjawiska tego rozwoju.

Zgodnie z zasadami psychologji różniczkowej powinniśmy się zatem zastanowić nad czynnikami wewnętrznemi i zewnętrznemi, które wpływają na indywidualne piętno religijności młodzieży.

Nie będziemy tu — oczywiście — wchodzić w szczegóły, lecz ujmiemy wspomniane czynniki w pewne większe grupy. To nam ułatwi wybrnięcie z trudności, nasuwających się przy klasyfikacji tych czynników.

Źródła indywidualizacji w rozwoju religijności młodzieży obejmują:

Czynniki wewnętrzne: a) płeć, b) temperamenty, uzdolnienia, c) różnice co do ciała (konstytucjonalne), d) odchylenia patologiczne.

Czynniki zewnętrzne: a) różnice wyznaniowe. b) stan, pochodzenie, wykształcenie, miejsce urodzenia, c) bezpośredni wpływ otoczenia.

---

*) W pracy zbiorowej p. t. „Psychologja światopoglądu młodzieży" wydanej pod redakcją Prof. Un. Jag. D-ra Stefana Szumana, zamieściłem studjum p. t. „Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży".

Uwagi podane w niniejszym artykule są pewnem uzupełnieniem wspomnianego studjum.

Zagadnienia, skondensowane tu na odcinku jednego artykułu, stanowią bardzo interesujący temat do specjalnych studjów i prac monograficznych. Może pobudzą niejedno powołane ad hoc pióro do opracowania szczegółowego problemów tu dotkniętych.

I.

CZYNNIKI WEWNĘTRZNE.

a) Różnica płci.

Oddawna stwierdzili wszyscy wychowawcy uderzającą różnicę pomiędzy religijnością chłopców i dziewcząt.

Chłopcy dążą i w swej religijności do usamodzielnienia i pewnej niezależności, dziewczęta natomiast raczej ograniczają się do roli biernej, receptywnej. To też dla dziewcząt religijność otoczenia jest zwykle alfą i omegą.

Konflikty religijne są naogół obce duszy dziewczęcej.

Zainteresowania religijne idą u chłopców po linji intelektualnej, u dziewcząt — z reguły — po linji uczuciowej: aż po realne przeżycia. Tylko dziewczę napisze: (Częstochowa) „owładnęło mnie cudnie słodkie uczucie i zupełnie realnie odczułam obecność Matki Najśw." (Krystyna 14, 10).

(Uwaga: pierwsza cyfra oznacza lata, druga miesiące).

U chłopców widzimy — następnie — zamiłowanie do kwestyj etycznych na podłożu religijnem. Porywa ich sfera czynu, opartego o wartości religijne. Aktywizm religijny wybija się u nich bardzo często na czoło zainteresowań. U dziewcząt natomiast mniej budzą zainteresowania te właśnie problemy.

Ciekawym fenomenem, zauważanym stale u dziewcząt, jest łatwość pojęcia Boga osobowego. Łatwość tę dedukują psychologowie z uczuciowego podłoża religijności dziewczęcej. Uczucie bowiem zwraca się — siłą faktu — najnaturalniej do: osoby. U chłopców zauważamy znacznie mniej tej łatwości.

Pewną ilustrację do tej kwestji znajdujemy i na kartach dzienników i pamiętników. Np. Joanna (16, 10) pisze: „Bóg jest dobrym bezmiernie...". Czuję Go w tej chwili i kocham moc Jego — z dziwną potęgą i ufnością. — Mam wrażenie, zapamiętane z dalekiego dzieciństwa, to wrażenie, gdym się tuliła do silnej piersi ojca...". Jest to wybitny przykład oddziaływania podłoża uczuciowego na rozwój pojęć religijnych i ich specyficznego ujmowania.

Trudności drugiego stadjum rozwojowego religijności, okresu przełomu, przechodzą u dziewcząt szybko i nie sięgają głębiej

w ich psychikę. Do rzadkości należy u dziewcząt zupełne odwrócenie się od religji. Niektórzy autorowie twierdzą, że wogóle niema niereligijnych dziewcząt [1]).

Wypadki niereligijności dziewczęcej mają w każdym razie — z reguły — swe źródło w otoczeniu, nie w osobistych przeżyciach. Wyjątków jest tu niewiele. A i te wyjątki rekrutują się przeważnie z tych typów dziewczęcych, które sobie przyswoiły chłopięce elementy psychiczne na podłożu prądu „umężczyźniania" kobiet.

U dziewcząt — w przeciwieństwie do chłopców — spotykamy przywiązanie do praktyk religijnych, przyuczonych w dzieciństwie, często, czysto zewnętrznych.

Na tle uczuciowości dziewczęcej i płynącej stąd: „Plastizität der weiblichen Einbildungskraft" Sprangera — Rozumiemy tę specyficzną stronę religijności dziewcząt, że w orbitę swych przeżyć religijnych wciągają bardzo często osobę, która jest pośrednikiem tych przeżyć, a więc proboszcza czy innego duchownego, np. bardzo często: ks. prefekta w szkole średniej. Że czasem na tem tle urastają podświadome inklinacje erotyczne, łatwo zrozumieć. (Przykład w dzienniku Korynny, 28 sierpnia 1906).

Wystarczy przytoczyć jeden czy drugi ze znamiennych ustępów dziennika Korynny,, która nie mając lat 14 (13, 10) uwielbia swego spowiednika od OO. Kapucynów w Krakowie i kocha się w nim idealnie.

Oto, co pisze 17 maja 1907: „Dziś przeszedł koło mnie On — ten przeczysty, święty. Myślałam, że mi kto serce kleszczami szarpie.

Nie wiem dlaczego. Szedł do konfesjonału... Wracając z majowego nabożeństwa, ujrzałam Go samego. — Świeca oświeciła Go aureolą Świętych. Przecudna twarz, jakby Chrystusa, zdawał się nie być z tego świata... modlił się. Gdy przechodził koło mnie, zauważyłam, że był bardzo chudy. On musi być asce-

---

[1]) Porów. a) Croner „Die Psyche der weiblichen Jugend". — b) Dr. Josef Hainz „Das religiose Leben der weiblichen Jugend". Düsseldorf, Pedagogischer Verlag.

Cytaty z dzienników i pamiętników, będących własnością Studjum Ped. Un. Jag.

tą! Ten habit wisi na Nim i On cały wygląda tak pokornie, jak braciszek, — ale wogóle nie jest ziemski. — Czy On ma suchoty? Jeżeli On ma, i ja chcę mieć. Powiedziałam to Kukowskiej po majowem nabożeństwie".

Na drugi dzień: „Wracając przed chwileczką, ze szkoły — spotkałam Jego. Szedł pewno na kolej... On zdaje się wyjechał... Boże! Boże! Zmiłuj się, daj, żeby On dziś wrócił i spowiadał mnie!" Nieco dalej: „O! żeby On był w konfesjonale! Boże! Marjo! Jezus! Józef! Zmiłujcie się!"

I znów: „Św. Feliksie, daj — proszę Cię — łaskawie, abym 23 b. m. mogła iść do spowiedzi u św. Anzelma. Święty? Co ja nie napisałam? Co prawda to może? A może? I bardzo być może".

„Wczoraj byłam u spowiedzi u Niego. Jeszcze bardziej Go kocham, zwłaszcza, że to uczucie uszlachetnił Chrystus, który wstąpił dziś łaskawie do mego serca nędznego".

Ale wnet potem pisze: „weszłam do kaplicy i za chwilę On — przechodząc — trącił moją nogę sutanną. Myślałam, że mię iskra elektryczna przeszła! Jakieś uczucie dziwne, ale bardzo słodkie". Wreszcie parę wierszy dalej pisze, że Go „pokochała". A miłość tę określa tak poetycznie: „oto miłość czysta, święta zapaliła sobie ogień, ale nie czerwony, tylko niebieskawo-biały, bo niepokalany uczuciem ziemskiem". — Wreszcie (15, 11): „ciągle na myśl mi przychodzi: gdyby S. był spowiednikiem jakiego klasztoru, to wstąpiłabym!"

Są autorowie, którzy nadto widzą w religijności dziewczęcej (w przeciwstawieniu do chłopięcej) cechę powierzchowności. Powołują się w tej mierze na ocenę... kobiet.

Pewne echa tej powierzchowności spotykamy na kartach dzienników. Np. Bronia (18), pisze: „A ja ani głęboko religijną nie jestem i życiu za grobem nie zaprzeczam, ale i nie wierzę nadzwyczajnie". To ostatnie określenie typowo dziewczęce. Ma prawdopodobnie oznaczać: brak konsekwencji w wierze.

Te najważniejsze odchylenia w rozwoju religijności u chłopców i dziewcząt sprowadzają jedni psychologowie (np. Eichele i in.) na teren faktycznych i zasadniczych różnic w przeżyciach fizjologicznych okresu dojrzewania młodzieży męskiej w przeci-

wieństwie do żeńskiej. — Inni (np. Bühlerowa [2]) i in.) nie uznają tych różnic. Ci drudzy jednak są w kłopocie, gdy im przyjdzie podać źródła zróżniczkowania religijności chłopców i dziewcząt Zdaje się, że prawdopodobniejszem będzie stanowisko pierwsze. I dlatego badacz nie powinien traktować wymienionych powyżej specyficznych cech religijności chłopięcej i dziewczęcej jako: zewnętrzne i przypadkowe, lecz ma je odnosić do podłoża, wyrastającego z różnicy płci.

1-o) U dziewcząt np. spotykamy się w pamiętnikach i dziennikach dość często z... osobistą niejako miłością do Chrystusa, uległą, posłuszną.

Krystyna (15, 2): „Jak słodko jest ukochać Chrystusa"... „Jezu mój ukochany, czuję, że kocham Cię coraz bardziej — ·m więcej z Tobą obcuję".

„Chrystusku! ponawiam mą prośbę, abyś mnie zabrał do siebie na wieki do szczęścia, do oglądania Ciebie wiecznie twarzą w twarz... Czy może być coś piękniejszego, jak ta obietnica, że się Chrystusa ujrzy, że się spojrzy w Jego Boskie oblicze, że się z Nim będzie nierozdzielnie, wiecznie przebywać".

„O Ty mój! naucz mnie kochać Ciebie, bo moja miłość taka marna, taka mała! Dobranoc, mój słodki Zbawicielu, dobranoc!"

„Jak trudno rozstawać się ze Zbawicielem..."

„Niebo — tam jest mój Chrystus, mój umiłowany..."

„Przed słodkim krzyżem Chrystusa: tylko Ty i ja! nikogo więcej!" (15, 6) „Chryste! bądź moim, bom ja Twoja!"

„...I chciałabym utonąć w morzu miłości, w duszy mego Pana — i chciałabym składać przysięgę, że miłość ku Niemu będzie wieczną, że żadne sprawy ziemskie nie zakłócą tej potężnej, cudnej, nienasyconej miłości, że na wieki będę Jego, że oddam Mu serce moje na wieczne nieoddanie".

2-o) Analogiczną formę osobistej niejako miłości do Matki Boskiej spotykamy również. Echo jej odbija się silnie np. w takim wylewie „Danuty" (20, 2): „Ja czysta zostanę przez życie całe — szeptałam cichutko, a jednak mocno do obrazu Matki Boskiej. Usteczka Marji rozjaśniły się nieziemskim uśmiechem. Ogarnęła

---

[2]) Ch. Bühler „Das Seelenleben d. Jugendlichen". 1923. S. I.

mnie niebiańska Jej słodycz. Boga i Twoją tylko jestem — szeptałam Jej. Bogarodzica uśmiechała się ciągle..."

3-o) Porów. dziennik Basi (14, 2) gdy pisze, o obrazie (twarzy) Matki Boskiej. „Mogłabym się całemi godzinami weń wpatrywać — i nie zanudziłabym się".

4-o) Dziennik Joanny (15, 2): „obraz Matki Boskiej Cudownej, która dziwnie do Mamusi podobna, a Dzieciątko na Jej ręku ma coś w spojrzeniu z moich dziecinnych fotografij..."

b) Różnica temperamentów i uzdolnień.

I. Przyjmiemy tu specyfikację temperamentów Kretschmera[3]) z zasadniczym podziałem na: „Schizothyme" i „Zyklothyme". Te dwie grupy temperamentów dają nam dwa typy religijności młodzieńczej o wybitnie zarysowanych konturach różnic.

1-o) Typ schizotymiczny. Cechy tego typu to: zamknięcie w sobie, wrażliwość, uderzająca skłonność do autorefleksji i introspekcji, uporczywe trzymanie się pewnych idej.

Typ ten stwarza religijność młodzieńczą, w której elementami zasadniczemi są:

a) pryncypialność, oparta na charakterystycznym egotyzmie młodzieńczym) (vide: autyzm Bleurera) prowadząca do uporu i niewątpliwości,
b) skłonność do ekstremów, a więc do: przesadnej pobożności, nawet bigoterji, nie wyłączając faryzeizmu i obłudy,
c) żywe obudzenie religijności i nagłe przeskoki z obojętności religijnej do żarliwości nadzwyczajnej i przeciwnie.

Typ schizotymiczny powtarza się bardzo często wśród młodzieży. Jest on jakby par excellance typem wieku młodzieńczego.

Nie wolno — jednak — o tem zapominać, że nie mamy naogół nigdy przed sobą jednolitych i „czystych" schizotymików.

---

[3]) Naogół zarzuca się obecnie podział na cztery temperamenty starej szkoły, również 16 (sic!) temperamentów Grunwalda nie cieszy się „wzięciem" wśród psychologów współczesnych.

Ci, których wychowujemy czy badamy, wykazują — napewno — domieszki cyklotymiczne. Faktem jednak pozostanie niezbitym, że elementy schizotymiczne wybijają się na plan pierwszy w okresie dojrzewania i pozostawiają swe głębokie piętno w psychice młodzieńczej.

Niemożna wszakże pochwalać tych badaczy, którzy ignorują zupełnie cyklotymiczne elementy w młodych duszach. Musi to prowadzić nieuchronnie do jednostronności.

2-o) T y p c y k l o t y m i c z n y. — Kretschmer umieszcza w tym typie natury nieskomplikowane. Cechą ich jest dobroduszność. dążą do zrozumienia drugich i pozostawienia ich w „spokoju". W sobie nic nie „gromadzą", żyją raczej: na powierzchni. — Dużo wśród nich osobnibów pogodnych, wesołych i wygodnych. Znajdziemy też tu tych „praktyków" o „zdrowym chłopskim rozumie".

Niosąc ze sobą te odmienne elementy psychiczne, staje się też typ cyklotymiczny, podłożem odmiennej religijności.

Religijność tego typu charakteryzują:

a) nastawienie uczuciowe; toteż cyklotymik żywo i pozytywnie reaguje na podniety religijne, jednak jego zainteresowania religijne nie idą w głąb, raczej zawsze wszerz,

b) wstręt do ekstremów i przesady. Zwłaszcza, jeśli chodzi o traktowanie innowierców, cyklotymik potępia przesadę w gorliwości, nagonkę, pogromy. W spełnianiu przepisów religijnych jest sumienny, ale odrzuca niewolnicze trzymanie się litery,

c) rozwój religijny cyklotymika ma przebieg spokojny. Brak „przeskoków", brak też poważniejszych konfliktów wewnętrznych.

Typ cyklotymiczny nie jest — o ile chodzi o rozwój religijności — typem dodatnim. Bardzo łatwo ulegają młodzi tego typu antyreligijnym prądom nurtującym w otoczeniu. Brak im głębszych przekonań religijnych. a — co za tem idzie — brak widoczny konsekwencji w traktowaniu problemów religijnych.

Losy religijności normalnego cyklotymika, przedstawiają obraz pozbawiony żywszego kolorytu zmian. Mamy tu do czynienia z rozwojem spokojnym, poprawnym, bez jakichkol-

wiek kryzysów duchowych i załamań wewnętrznych. Owocem tego rozwoju jest normalne przyswojenie sobie tych czy innych zapatrywań religijnych. — Albo: obserwujemy rozwój psyche młodzieńczej, dla której zainteresowania religijne prawie że nie istnieją. Wiara lat dziecinnych idzie w zapomnienie, religijność ustępuje obojętności. Często jednak z dawnych pokładów religijności — pod jakimś wyjątkowo silnym wpływem zewnętrznym — dobywają się później zaniedbane skarby. Wtóruje temu akord skruchy i żalu, przypominający strofkę P. Verlaine'a:

„Qu'as tu fait, toi que voilà
pleurant sans cesse —
qu'as tu fait, toi que voilà
de ta jeunesse?..." [4])

II. Nie wchodząc bliżej w kwestję: co należy rozumieć pod słowem uzdolnienie — ze względów na rozbieżność poglądów w tej materji — musimy stwierdzić ścisły związek rozwoju religijności młodzieńczej z różnemi uzdolnieniami. Charakter tych uzdolnień, ich gatunek i nasilenie, wpływają uderzająco na pewne cechy religijności u młodzieży i nastawienia zasadnicze w odniesieniu do wartości religijnych.

Ograniczymy się tu do uwag najogólniejszych. Wnioski szczegółowe bowiem są jasne i proste.

Zatem: uzdolnienia intelektualne dadzą nam typ religijności młodzieńczej, w którym przeważać będą elementy rozumowe, dążność do pogłębiania praw religijnych. Uzdolnienia emocjonalne sprzyjać będą stworzeniu typu religijności nawskroś uczuciowej (vide: dziewczęta). Wreszcie uzdolnienia wolicjonalne ułatwią wytworzenie typu, którego cechą symptomatyczną będzie aktywizm religijny.

I tak — przechodząc różne kategorje uzdolnień — możemy się przekonać o zależności fizjognomji religijnej młodzieży od tych czy innych uzdolnień.

Nietrudno w końcu stwierdzić, że jednostki pozbawione uzdolnień, niedorozwinięte i t. p. wykazują zawsze ubóstwo w rozwoju religijności. Czasem i takie upośledzone jednostki za-

[4]) Porów. J. Joergensen „In excelsis", 1914. Str. 101.

chowują pewne formy czy praktyki religijne zewnętrzne, jednak poza niemi nie kryje się żadna treść religijna. A jeśli jest jakaś, to bardzo ubożuchna i ułomna. (Vide: pobożność młodzieży matołkowatej na Podhalu!)

c) Różnice co do ciała (konstytucjonalne).

Starbuck reprezentował pogląd, że przy spotęgowanym rozwoju ciała słabną funkcje psychiczne i odwrotnie. Inni uczeni przeciwstawili się jednak temu stanowisku Starbucka.

Nierozstrzygając kwestji ustalenia wzajemnych oddziaływań funkcyj ciała i funkcyj psychicznych — stwierdzamy, że stan ciała, jego zdrowie czy choroba są w związku z ogólnem „poczuciem psychicznem" młodzieży i muszą być uwzględnione i przy ocenie rozwoju jej religijności.

Nie ulega wątpliwości, że zdrowie, silna budowa ciała i jego odporność i krzepkość, pomagają częstokroć do podsycania pewnego rodzaju buty i pewności siebie, które wykluczają zwrócenie się do Boga. Przeciwnie zaś słabość, choroba, nastrajają raczej religijnie [5]).

Są tu jednak odchylenia.

Czy choroba — jako taka — wpływa w wieku młodzieńczym sprzyjająco na rozwój religijności, trudno określić. Z jednej strony poddaje choroba konieczność jakby instynktownego zwrócenia się do Boga o pomoc, z drugiej jednak:

1-o) absorbuje swemi objawami, dolegliwościami niemal całą sferę psychiczną, nie dopuszczając prawie zupełnie innych zainteresowań, a więc i religijnych,

2-o) budzi niejednokrotnie wątpliwości religijne, tyczące się sprawiedliwości i Opatrzności Bożej, a nawet istnienia Boga [6]).

Należy się tu osobna wzmianka neopogańskiemu prądowi wśród młodzieży pewnego odłamu, który głosi „religię ciała". Młodzież niemiecka znalazła dla niej tę nazwę: „eine Religiosität

---

[5]) Porów. Ch. Bühler „Zwei Knabentagebücher", wyznanie chorowitego 16 letniego chłopca ibidem.

[6]) Rola cierpienia w stosunku do ożywienia religijności jest pięknie naświetlona w książce Fr. Coppée: „La bonne souffrance".

der Körperlichkeit" na łamach czasopisma „Junge Menschen". Jest tu — oczywiście — religijność w znaczeniu lucus a non lucendo. Prądowi temu świadomie (najczęściej jednak — gdy chodzi o samą młodzieà — nieświadomie) służy przerost zamiłowań sportowych u młodzieży.

d) Odchylenia patologiczne.

Powiadają zgodnie psychologowie, że trudno poprowadzić granicę między tem, co normalne, a tem, co patologiczne w naszej psychice — wogóle. — Tem trudniej o to, gdy chodzi o psychikę młodzieży dojrzewającej. Ona niesie sama w sobie przecież tyle symptomów właściwych temu okresowi, a tak odbiegających od tego, co przywykliśmy uznawać za normalne, że niema przesady w tem, gdy młodość zwiemy („Trunkenheit ohne Wein").

Przy sumiennej obserwacji młodzieży możemy jednak o pewnego stopnia wydzieli i ustalić niektóre objawy patologiczne w jej rozwoju religijnym.

Najpierw te, które są na pograniczu patologji. Tu zaliczymy:

1) różnego rodzaju zahamowania nerwowe.
2) skłonność do religijnego poczucia swej małowartości,
3) różne fobje religijne (obawa zgrzeszenia, depresja w poczuciu winy, lęk przed karą wieczną i t. p.) o ile wykraczają poza normę.

Na teren właściwej patologji wkraczamy, obejmując jedną nazwą chorób nerwowych całą litanję niedomagań, spotykanych w wieku młodzieńczym. Niedomagania te grupują się około neurastenji, najczęstszej choroby tego okresu i przynoszą ze sobą nadczułość i przesadną wrażliwość religijną, właściwą neurastenikom. Dodajmy jednak zaraz, że tej wrażliwości natężonej chorobliwie, odpowiada skłonność do zmęczenia i znużenia psychicznego, które sprowadzają u młodzieży typową melancholję, depresję i zniechęcenie. Histeria wnosi w młodzieńcze życie religijne pierwiastek silnej impulsywności. W przeciwieństwie do neurastenji zewnętrzne podniety odgrywają tu bardzo małą rolę.

Histeryczny typ religijny łatwo poznać po następujących znamionach:

1-o) szybka i nieoczekiwana zmiana uczuć i wyobrażeń. I nie chodzi tu — z reguły — o jakieś wyniki poważnego zastanowienia, lecz wyłącznie o poddanie się impulsywnemu nastrojowi chwili,

2-o) przesada, nie znająca granic. Jeśli zamiłowanie do ekstremów jest wogóle cechą religijności młodzieńczej, to histerja doprowadza to zamiłowanie do wprost chorobliwych przejaskrawień,

3-o) objawy żywej t. zw. podświadomości religijnej. Możemy obserwować u młodzieży histerycznej stany — czasem długotrwałe — przyćmienia religijnego („Dämmerzustand"), które jednak nie są stanami bezczynności i bezwładu religijnego. Odbywa się — w czasie ich trwania — podświadoma praca religijna w młodej duszy, której wyniki wywołuje na światło dzienne czasem jedno silniejsze wrażenie religijne [7]).

E p i l e p s j a jest raczej chorobą czysto fizyczną — nie psychiczną, ale pociąga za sobą schorzenia psychiczne, które odbijają się również na rozwoju religijności.

Epileptycy — naogół — są wrażliwi na przeżycia religijne i wykazują pęd do zewnętrznej pobożności, której nie odpowiada żadna głębsza treść religijna. Zasadniczym elementem tej pobożności jest chorobliwe przejęcie się ważnością swej własnej osoby. przejaskrawienie egotyzmu. Z tego podłoża wyrasta u epileptyków fanatyczne przywiązanie do własnych przekonań religijnych i namiętna ich obrona.

Do właściwych chorób psychicznych należy zaliczyć m e l a n c h o l j ę. U młodzieży nawiedzonej melancholją wysuwają się przeżycia religijne wybitnie na plan pierwszy. Przeważa w nich i powtarza się jako stała nuta: przygnębienie z powodu poczucia winy. Dochodzi do tego, że tacy młodzi melancholicy wprost „grzebią" w swej duszy w poszukiwaniu dowodów swej „grzeszności". Reakcją na to przygnębienie bywa niejednokrotnie uczucie żalu do Boga, odmawiającego — w ich rozumieniu — zmiłowania i pomocy.

---

[7]) Za tą „podświadomością" religijną, przeważnie wotują autorowie, traktujący o rozwoju religijności; czy jednak koniecznie musimy uciekać się do tej, bliżej nieokreślonej „podświadomości"? Może nie.

Akordy melancholji i przygnębienia przewijają się przez pamiętniki i dzienniki młodzieży w różnych tonacjach.

Z melancholją sąsiadują schorzenia psychiczne, które Eichele nazywa: „manisch — depressive Erregung". Cechuje skłonność do „przeskoków" z depresji i przygnębienia w żywą pubudliwość religijną, prowadzącą poprzez poczucie „odrodzenia duchowego" aż na szczyty „objawień religijnych", by — znów w niedługim czasie spaść na niziny melancholijnej beznadziejności. Dla otoczenia i wychowawców noszą te „przeskoki" coś niesamowitego i tajemniczego w sobie — i biedzą się oni nadaremno, jeśli chcą znaleźć zbyt uproszczone motywacje dla opisanych wyżej „stanów duszy" młodzieńczej.

Do specjalnych schorzeń psychicznych, właściwych okresowi dojrzewania, należy s c h i z o f r e n j a, wnosząca w młodą duszę poważne zahamowania i zaburzenia psychiczne, „Abspaltungen ganzer seelischen Komplexe" [8]), zwłaszcza na terenie uczuciowości.

W życiu religijnem prowadzi schizofrenja do uporczywego przetrawiania pewnych problemów religijnych, wiodącego w d. c. do idée fixe. I żadna choroba psychiczna nie stwarza podatniejszego materjału do sekciarstwa — jak właśnie schizofrenja.

Do podobnych rezultatów prowadzą pokrewne ze schizofrenją: paranoia i dementia praecox, atakujące jednak raczej więcej intelektualną stroną życia psychicznego.

Gdybyśmy chcieli z pośród cech życia religijnego młodzieży, przechodzącej schorzenia patologiczne, wyłowić te, które noszą na sobie charakter ogólny, to musielibyśmy wymienić dwie:

1-o) U młodzieńczych psychopatów zajmują przeżycia religijne znacznie więcej miejsca w dziedzinie zainteresowań psychicznych i wykazują znacznie większe nasilenie — niż u osobników normalnych,

2-o) z reguły i bardzo uderzająco przerzuca się religijność młodzieży psychopatycznej na zewnątrz, na powierzchnię, akcentując jaskrawo przywiązanie do form zewnętrznych.

---

[8]) Porów. Kretschmer „Körperbau und Charakter".

Przy ocenie patologicznych odchyleń w ich odniesieniu do rozwoju religijności u młodzieży, musi każdy badacz i obserwator trzymać się pewnych norm i strzec się, by:

1-o) z patologicznych objawów nie wnioskować o religijności młodzieży wogóle, ale umieć znaleźć dla tych objawów właściwe i krytyczne miejsce w badaniach naukowych,

2-o) z uderzająco zewnętrznej religijności u psychopatów nie wyciągać wniosku o braku religijności u normalnej młodzieży, która i swe zainteresowania religijne i swe religijne przeżycia chętnie ukrywa przed kontrolą,

3-o) nie mieszać przyczyny i skutku, bo nie wysunięcie zainteresowań religijnych na pierwszy plan prowadzi do pewnych objawów patologicznych, lecz przeciwnie: schorzenia patologiczne wywołują silne akcentowanie momentów religijnych, które wyładowują się niejako z pierwotną siłą, z najgłębszych pokładów psychicznych — w chorobliwem napięciu.

Kwestji poruszonej tu poświęca specjalną pracę Schou p. t. „Religion und krankhaftes Seelenleben".

II.

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE.

a) Różnice wyznaniowe.

Jeśli chodzi o rozwój religijności u młodzieży, to nie możemy nie brać pod uwagę wpływu wyznania religijnego na ten rozwój. Owszem musimy sobie wprost postawić pytanie: czy poszczególne wyznania posiadają pewne elementy, które wpływają na tę czy inną linję rozwojową, ewentualnie na tę czy inną cechę charakterystyczną w religijności młodzieży.

Uwzględnimy tu trzy wyznania, z któremi najczęściej spotykamy się na naszym terenie: katolickie, ewangelickie (względnie: protestanckie) i żydowskie.

I. Bezstronni badacze i psychologowie stwierdzają, że młodzież katolicka — nawet proletarjacka — zachowuje kontakt z religją i jest do niej naogół nastawioną pozytywnie. Nie

można tego powiedzieć o młodzieży protestanckiej — jak to lojalnie i bez ogródek przyznają teologowie i pisarze protestanccy [9]).

Następnie młodzież katolicka nie przeżywa tak katastrofalnych konfliktów religijnych jak młodzież protestancka, chociaż wszystko zdaje się przemawiać za tem, że powinno być inaczej. Bo przecież żadna religja tak nie akcentuje związku z tradycją — jak katolicka, głosi przecież stale: nihil innovetur, nisi quod traditum est. Żadna też nie głosi tak bezwzględnego poszanowania autorytetów (vide: rodzina, szkoła, Kościół).

Pisarze protestanccy szukają powodów tego zjawiska i próbują je sprecyzować w następujących punktach:

1-o) religja katolicka wychowuje młodzież w bezwzględnej uległości i posłuszeństwie dla autorytetu kościelnego, —

2-o) za uległość przyrzeka ona młodzieży objektywną prawdę, co bardzo odpowiada psychice młodzieńczej tęskniącej za taką ostoją, zmęczonej niepewnością i wewnętrznemi trudnościami, piętrzącemi się w tym zwłaszcza okresie, —

3-o) nieznacznie odsuwa się młodzież od zagadnień religijnych, odsyłając ją do autorytetu nauczycielskiego kościoła, —

4-o) pierwiastek mistycyzmu, podawany młodzieży na tle bogatej i przemawiającej do wyobraźni liturgji, uspasabiają do zatapiania się w przeżyciach religijnych — poza całą areną intelektualistycznych sporów i dociekań.

Te wywody uczonych protestanckich nie wyczerpują całokształtu przyczyn, które powodują pozytywne rezultaty w rozwoju religijności młodzieńczej. Osobną, niezwykle ważną pozycję mają tu katolickie praktyki religijne i Sakramenty, a pośród nich — w specjalnem znaczeniu profilaktyczna i decydująca — Spowiedź. Nawet Nietzsche ocenił jej doniosłość i czynił wyrzuty pod adresem Lutra, że zniósł — w gruncie rzeczy — chrześcijańskie kapłaństwo, „dessen tiefste Nutzlichkeit immer die

---

[9]) Porów. Günther Dehn: „Grossstadtjugend", nadto Eichele „Die religiöse Entwicklung im Jugendalter". — Ze strony katolickiej należy uwzględnić przedewszystkiem dwu autorów, piszących po niemiecku, Stan. Dunin-Borkowski S. J. i Romano Guardini.

gewesen ist ein heiliges Ohr, ein verschwiegener Brunnen, ein Grab für Geheimnisse zu sein" [10]).

Ponieważ nie można prowadzić statystyki rezultatów spowiedzi, więc musimy ograniczyć się jeno do tych uwag. Gdyby można kiedyś drogą ankiety zebrać choćby wycinek ze sumy tych rezultatów... Ale i to — przy drażliwości kwestji i zamkniętem usposobieniu młodzieży — jest prawie że niemożliwem.

Mimo wspomnianych trudności — spotykamy jednak tu i owdzie na kartach dzienników młodzieży cenne wyznania, charakteryzujące pedagogiczną działalność Sakramentów.

Oto np. Mateusz pisze: „W kl. 5-ej przystąpiłem do I-ej Komunji św. Jakie uczucie? Poczucie mej niedoskonałości. Przysiągłem sobie wtenczas, że przez całe życie będę prawdziwym katolikiem — zawsze dobre wieść życie — nie pić alkoholu i nie palić papierosów — co dotrzymałem dotychczas. Uczucie było silne, potężne, bo jasne i świadome".

„Jaka była moja pierwsza spowiedź? Krótka, szczera i nic więcej!"

W czasie I-ej Komunji myślałem nad sobą, nad tem jak żyć dobrze, myślałem o obecnym a nie przyszłym czasie".

Widzimy zatem nastawienie celowe i praktyczne w korzystaniu ze Sakramentów — wbrew temu, cośmy zwykli przypuszczać na podstawie powierzchownej obserwacji.

Jeśli chodzi o I-szą Komunję św. to możemy znaleźć piękny materjał do specjalnego studjum na łamach dwumiesięcznika „Hostja" (Kraków, ul. Kopernika 26) i w całym szeregu biografij świętych i świętobliwych dzieci (porów. np. życiorys ś. p. Henryka Żuchniewskiego p. t. „Henio", wydany przez ks. prałata Feliksa de Ville z Warszawy, tłumaczony również na język niemiecki i bardzo w Niemczech rozpowszechniony).

Stanisław (16, 4) często podkreślający znaczenie spowiedzi i komunji św., pisze: „Będę teraz często chodził do spowiedzi, bo to jest jednak bardzo pożyteczne, wzmacnia duszę ogromnie!"

---

[10]) Porów. „Fröhliche Wissenschat". Warto tu nadto zwrócić uwagę na to, co pisał o spowiedzi Anatol France w „La vie litteraire" IV: „spowiedź jest nieodzowną potrzebą dusz". A przy odsłonięciu swego pomnika powiedział tenże France: „spowiedź nie jest męką — lecz rozkoszą". — Porów Geraldine Coster „Psychanaliza", 1929. Str. 18 i n. o spowiedzi.

A o Komunji św. wyraża się Stanisław (17, 11): „Chodzę teraz stosunkowo często do Komunji św. i jest mi z tem bardzo dobrze".

Parę dni później pisze: „W religji znajduję wielkie pocieszenie i bodziec do pracy nad sobą. Komunja św. to cudowny środek wzmożenia siły do walki ze sobą samym. Nie jest to bynajmniej dewocyjny frazes. Od tego czasu, kiedy zacząłem gorliwie praktykować, a więc: modlić się, uprawiać rano rozmyślanie, komunikować się — pozbyłem się wielu wad. Już 5 tygodni jak nie popełniłem ani razu onanizmu. Kiedy nie chodziłem do Komunji św. — mimo usiłowań ze swej strony — nie potrafiłem się wstrzymać od tego zgubnego nałogu. Teraz zaś czuję się pod tym względem o wiele lepiej".

Innym razem pisze Stanisław (mając lat 17): „Niezmiernie żałowałem, że nie byłem dziś u Komunji św.... Niema nic lepszego jak częsta Komunja. Umacnia ona człowieka, wzmacnia jego wolę. Kiedy często przystępuję do Komunji św., to wówczas bardzo rzadko ciężko zgrzeszę. Muszę się przyzwyczaić do częstej Komunji św., bo ona jest największem dobrem".

I znów: „Tej niedzieli znów nie byłem u Komunji św. Bardzo mi żal i czuję wyrzuty sumienia, bo jestem sam temu winien" (w parę dni później).

W niespełna miesiąc potem pisze Stanisław: „U spowiedzi byłem. Jestem niezmiernie zadowolony, że Bóg pozwolił mi tego dostąpić".

Stanisław ceni sobie również rekolekcje. Pisze np. (15. 8) „Wczoraj rekolekcje się skończyły... Szkoda, że tak rychło skończyły się te rekolekcje. Powinny być urządzane częściej".

J. C. (17, 1) pisze: „Dzień ten — to praca nad odrodzeeniem wewnętrznem, to — rekolekcje. Dzień ten przyniósł (mi) wiele dobrego pod względem odrodzenia wewnętrznego". A o Komunji św. pisze J. C. następnego dnia: „Dusza moja posiłkiem Chleba wiecznego stała się: mocną twierdzą na granaty szatana".

II. W przeciwieństwie do katolicyzmu, głoszącego uległość dla autorytetu w sprawach religijnych, r e l i g j a e w a n g e l i c k a wnosi (jako zasadniczy) element subjektywizmu w religji i wolnych badań w zakresie prawd religijnych. Sumie-

nie własne jest jedyną normą i wyłącznym autorytetem w protestantyzmie. Stąd to młodzież ewangelicka ma otwartą drogę do swobodnych dyskusyj i niekrępowanych niczem sortowań wartości religijnych. Że przychodzi z tego powodu — z reguły — do konfliktów wewnętrznych i trudności — jest rzeczą oczywistą. Że często w okresie przełomu młodzież protestancka zupełnie traci wiarę i religijność, dziwić się nie można, temwięcej, że młodzieży protestanckiej brak oparcia o pewne formy kultu, które dla młodzieży katolickiej stają się ostoją w najtrudniejszych nawet okresach.

Autorzy protestanccy starają się — ze zrozumiałych powodów — uzasadnić, że wszystkie niebezpieczeństwa, jakie dla religijności młodzieży kryje w sobie protestantyzm, nie są zbyt groźne, że owszem: pomagają do pozbycia się obojętności i do należytego zrozumienia wartości religijnych. Czy jednak udaje się im to uzasadnienie?...

III. W religji ż y d o w s k i e j widzą niektórzy autorowie protestanccy najpodatniejszy grunt do spokojnego, normalnego i pozbawionego wstrząsów rozwoju religijności u młodzieży. Drugie stadjum, faza przełomu, ma u młodzieży żydowskiej zwykle przebieg spokojny, łagodny, — a często wogóle nie zjawia się jako ogniwo w rozwoju religijności.

Powodów dopatrują się oni w:

a) jednolitości i jasności pojęcia jednego Boga, w przeciwieństwie do chrześcijańskiej Trójcy Św.,

b) nauce o własnem uświęceniu, w przeciwieństwie do idei Odkupienia w chrystjaniźmie.

c) pewnych elementach rasowych.

Punkt pierwszy tej motywacji wymaga pewnej ilustracji. Istotnie bowiem pojęcie Trójcy Św. sprawia dużo trudności młodym. W pamiętnikach odzywa się echo tych trudności. Oto np. w dzienniku Korynny (13, 0), mimo młodziutkiego wieku autorki (13 lat!) czytamy: „Nasza religja (nie zaprzeczam) piękna, idealna, ale (cóż bez ale?) ma wiele punktów niewytłomaczonych. O — i niektóre kwestje, nad któremi zastanawiałem się z p. Andzią: „ Wjaki sposób Pan Jezus odkupił świat?" Wielkie zaiste pytanie. Wiemy, że: „Bóg jest istotą niezmienną", że: „Wszystkie trzy Osoby Boskie są prawdziwym, jednym Bogiem,

a zatem też niezmienne". Więc, jak to może być, że Pan Jezus „stał się człowiekiem i umarł na krzyżu?" Jezus — jako Bóg, niezmienna istota nie mógł się zmieniać" i t. d.

W pamiętniku Mateusza czytamy: „rano dałem pytanie księdzu: czy Duch św. jest Bogiem takim, jak Ojciec. — Walka duchowa..." (16, 11, 1929. Wiek 17, 6). Później próbuje on oświetlić dogmat o Trójcy św. (porów. T. I. str. 22).

Kto chce być sumiennym obserwatorem, musi jednak stwierdzić, że łagodny przebieg rozwoju religijnego u młodzieży żydowskiej, ma często podłoże w obojętności religijnej, która opanowuje sfery inteligencji żydowskiej w bardzo szybkim tempie. Oczywiście, gdy niema żywszych zainteresowań religijnych, niema i konfliktów...

Z drugiej strony młodzież wychodząca z rodzin ortodoksyjnych, z reguły odseparowana od wszelkich innych wpływów religijnych, nie wchodzi wogóle na teren żadnych konfliktów, żyje wyłącznie tradycją i nastawieniem wybitnie ekskluzywnem.

Reasumując te trzy aspekty wyznaniowe w stosunku do religijności w wieku młodzieńczym, musimy uznać, że najlepsze gwarancje rozwoju ma młodzież w religji katolickiej.

Materjał pamiętnikowy i dziennikowy mieliśmy wyłącznie od młodzieży katolickiej. O ile chodzi o młodzież ewangelicką i zydowską, opieraliśmy się tylko na literaturze odnośnej, głównie protestanckiej. Znaleźliśmy w niej bardzo sumienne wykorzystanie dzienników i pamiętników młodzieży.

b) Stan, pochodzenie, wykształcenie, miejsce urodzenia.

Stało się tak, że ogłoszono prawie za pewnik (w psychologji, zajmującej się wiekiem młodzieńczym): niema właściwie żadnych różnic w rozwoju młodzieży — mimo różnic społecznych, różnicy wykształcenia i t. p. Poszło to głównie stąd, że zbyt mało zebrano materjału odnoszącego się do młodzieży, pochodzącej ze sfer niższych i zaniedbanej. Ułatwiono więc sobie zadanie przez ryczałtowe zaprzeczenie różnic. Uczynili to m. in. i Spranger i v. Massow, Günther Dehn i Herm. Bauer.

Że tak nie jest, pokazało życie.

1). Różnice, objęte wymienioną tu grupą, mają swój wpływ również, gdy chodzi o rozwój religijny. Wystarczy wymienić jeno po stronie młodzieży upośledzonej takie pozycje jak: przedwczesne przerwanie nauki szkolnej, przedwczesne zajęcie w warsztacie czy fabryce, przedwczesne i nieraz brutalne przeżycia seksualne, nędza i t. d. Wszystkie one — dotykając całokształtu rozwoju psychicznego — nie pozostają bez wpływu i na rozwój religijny.

I często bardzo — niestety — nie chodzi tu już zwykle o to: j a k się dokonuje rozwój religijny, ale o to: c z y on wogóle ma miejsce w swych zasadniczych ramach — wobec takich (jak wspomnieliśmy) warunków społecznych.

Na to: czy — musimy dać odpowiedz negatywną, gdy chodzi o bardzo wiele rodzin proletarjackich, zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich. Rodzina dławi nie tylko to, co w psyche młodzieńczej niesie ze sobą dyspozycja religijna (czy jak tam nazwiemy ten element psychiczny), ale i to, co próbuje w niej wyhodować nauka religji i wychowanie religijne w szkole. To drugie udaje się tem więcej, że wysiłki na terenie szkoły z reguły nie wystarczają do pielęgnowania religijności — same.

Obok niereligijnego domu rodzinnego — fabryka podcina normalny rozwój religijności młodzieży w sposób zastraszający. Nie mamy tu jeszcze gotowej statystyki, ale dane do tej przyszłej statystyki — w wielkiej mierze — nie są nam obce. I mówią wiele. One też rzucają nieco światła na drogi, któremi wsącza się niereligijność w młode dusze. Drogi te wiodą zwykle nie od strony dogmatycznej, lecz etycznej.

Mimo wyczerpania fizycznego ciężką pracą i mimo nieraz ogromnego braku czasu spokojnego i wolnego na zainteresowania z innej dziedziny — poza kieratem pracy — budzą się w proletarjackiej duszy młodzieńczej, wstające z najgłębszych pokładów psychicznych tęsknoty religijne. Dlatego np. socjalizm przeznaczył — w wielu swych organizacjach — dla swych młodych adeptów pewną dozę „swoistej" religji. Nawet w pochodzie ulicznym — z czerwonym sztandarem „odkrywa" się młodzieży pewne momenty... religijne.

2). Jeśli chodzi o wpływ stopnia wykształcenia na przebieg rozwoju religijności w wieku młodzieńczym, będzie nas intere-

sować raczej więcej odpowiedź na pytanie: jak kształtuje się ten rozwój zależnie od wykształcenia.

Zauważyć zatem musimy, że przerwy w zainteresowaniach religijnych u młodzieży niewykształconej są znacznie większe i trwają dłużej. Nasilenie tego zjawiska wzrasta, gdy się dołącza jeszcze bardzo często zaabsorbowanie pracą fizyczną. Poszczególne zaś fazy (stadja) rozwoju religijności mają znów znacznie mniejszą rozpiętość — niż u młodzieży wykształconej. Wreszcie intensywność przeżyć religijnych jest u młodzieży wykształconej znacznie silniejsza ze względu na podatniejsze i bogatsze podłoże psychiczne.

Jeśli jednak dziecko proletarjackie ma kulturalne warunki rozwoju — od strony materjalnej — i nie jest pozbawionem normalnej nauki szkolnej, , to przechodząc w wiek młodzieńczy, nie ustępuje w niczem dziecku ze sfer wyższych w swym rozwoju religijnym.

3). Osobno należy się zająć sprawą wpływu miejsca zamieszkania na rozwój religijności młodzieńczej.

Zwykle badacze poświęcają tu dużo miejsca młodzieży miejskiej. A jednak właśnie młodzież wiejska nastręcza dużo materjału obserwacyjnego, który — należycie wykorzystany — mógłby stać się bodźcem do poprawnego pokierowania i pogłębienia rozwoju religijności u młodzieży na wsi.

Wieś sprzyja — naogół — rozwojowi religijności młodzieży takiemu, który pozbawiony jest głębszej refleksji. Brak mu jakichś załamań i konfliktów. W przeciwieństwie do przeżyć młodzieży miejskiej cechuje ten rozwój ubóstwo form ewolucji. Może najtrafniej ujął religijność młodzieży wiejskiej Eichele, w takiej kapitalnej definicji: „das unreflektierte Mitmachen der religiösen Sitte".

„Obyczaj religijny" przejmuje młodzież na wsi z domu rodzinnego, ale zdecydowane formy nadaje temu „obyczajowi" młoda gromada wiejska, koło koleżeńskie, które dyktuje bezapelacyjnie: jak zachować się w kościele, kiedy i gdzie brać udział w uroczystościach religijnych, odpustach i t. p. Jakichś wewnętrznych przeżyć religijnych trudno dopatrzeć się u młodzieży wiejskiej — poza nielicznemi wyjątkami.

Związek życia religijnego młodzieży wiejskiej z praktyką uczęszczania do kościoła jest tak silny, że — jak wykazują fakty — możemy wnioskować o bezwzględnej zależności w tym względzie. Zamieranie życia religijnego na wsi stoi w prostym stosunku do omijania kościoła parafjalnego, bo to życie jest związane z kościołem wprost organicznie.

Młodzież wiejska nie interesuje się — prawie zupełnie — doktrynalną stroną religji. Żyje ona — na równi z dorosłymi — przeważnie tylko prawną stroną religji. Można zaryzykować twierdzenie, że np. przepis o poście ważniejszym jest w religijności wiejskiej od dogmatu Odkupienia. Nie wolno też przeoczać, że żywsze zainteresowanie religją nie leży — na wsi — na linji religji oficjalnej, ale raczej w dziedzinie własnych „dodatków" do niej, nie wyłączając nawet zabobonu. Udziela się to bezsprzecznie i młodzieży wiejskiej.

Poetyzowanie niektórych autorów na temat religijności młodzieży wiejskiej w związku z obcowaniem z naturą, nie wytrzymuje krytyki. Ciągły kontakt z przyrodą stępia — u młodzieży wiejskiej — wrażliwość na jej krasę. Tem mniej można tu mówić o jakichś dedukcjach filozoficzno - teologicznych z jej zjawisk.

Mimo wszystko młodzież wiejska — aczkolwiek nie intensywnie i bez głębszej refleksji — naogół zachowuje więcej religijności niż młodzież miejska. Ponieważ jednak religijność ta niema silnych podstaw w psychice wiejskiej młodzieży i zwykle nie przeszła przez ogień próby, więc przy przeszczepieniu jej na liberalny grunt wielkomiejski, przechodzi poważny kryzys lub załamuje się zupełnie.

Obserwujemy to niejednokrotnie u dziewcząt idących na służbę do wielkich miast, u chłopców (i dziewcząt) odpływających ze wsi do fabryk.

c) Bezpośredni wpływ otoczenia.

Poprzednie dwie grupy czynników zewnętrznych należą — oczywiście — do zakresu pojęć: otoczenie, środowisko. Tam jednak zastanawialiśmy się nad pośredniem oddziaływaniem tych czynników na rozwój religijności młodzieży. Tu przypatrzymy się oddziaływaniu bezpośredniemu otoczenia.

1-o) Otoczenie „nieosobowe", środowisko społeczne i kulturalne, w którem młodzież się obraca, ingeruje bezpośrednio w rozwoju jej religijności: negatywnie i pozytywnie.

Negatywnie, bo odsuwa młodzież od zainteresowań religijnych: zasypując ją całą masą innych zainteresowań, których przegląd znajdziemy w gazetach, kinach, plakatach ulicznych, brukowej literaturze.

Pozytywnie, bo na miejsce religji tradycyjnej przynosi mu albo inne formy religijności, albo usiłuje właściwą religijność zastąpić namiastkami (porów. „Religiosität der Körperlichkeit" (i t. p.).

2-o) Naogół jednak młodzież jest mało wrażliwą na swe „nieosobowe" otoczenie, programy i ideologje nie są dla niej strawą, ani ponętną, ani łatwą do przyswojenia. Natomiast osoby odgrywają w jej rozwoju psychicznym — a więc i religijnym — wprost olbrzymią i decydującą rolę.

Powody są jasne:

a) młodzież lubi uczyć się na poglądach, dla niej to przedewszystkiem jest zasadą: „grau ist jede Theorie" [11]),

b) młodzież pragnie instynktownie: przewodnika, żywego wzoru. — Słusznie zwraca tu uwagę W. Stern, jaką wielką rolę odgrywa w nowoczesnym ruchu młodzieży t. zw. „Führerproblem", zagadnienie przewodnictwa.

Wpływ osób na religijność młodzieży idzie jednak nie tyle w kierunku wzbogacenia treści religijnych, jak raczej w kierunku decyzji co do przebiegu rozwoju religijnego, jego nasilenia i tempa, jego faz i t. p.

Wpływ ten (oczywiście) jest najsilniej skoncentrowanym na odcinku rodziny. Rodzice są — przedewszystkiem — centralnemi figurami w świecie przeżyć religijnych młodzieay. Dotyczy to w pierwszym rzędzie matki. O roli matki w rozwoju religijności młodzieży mówi przepięknie kard. Gibbons: „jasnemi głoskami zapisują się głęboko w naszem sercu słowa pobożnej matki. Karta naszej duszy może — jak palimpsest — przejmie później wpływy, które zasłonią przed oczyma czytelnika słowa pierwot-

---

11) Goethe „Faust", Studierzimmer.

nie na niej wypisane. Ale wody łez żalu i przenikające nawskroś promienie łaski Bożej „wywabią" je znów na światło dzienne"... [12]).

Obok rodziców widzimy w decydujących rolach — na terenie przeżyć religijnych młodzieży — przyjaciół i wybranych kolegów, kaznodziejów i spowiedników, kierowników organizacyj religijnych, XX. prefektów, wreszcie: niektórych krewnych.

Wyznania samej młodzieży — w pamiętnikach i dziennikach — świadczą o tem, że ona bardzo silnie wiąże ważne etapy rozwoju swej religijności z pewnemi, ściśle określonemi, osobami. Przykrem jest tylko to, że często te osoby nie zdają sobie sprawy z doniosłości rezonansu, jaki w życiu młodych mają ich słowa i czyny...

Oto np. jeden z licznych oddźwięków: Lena (15, 0): „Zauważyłam, że się tu wcale nie modlę. Przykład jest zaraźliwy. Nigdy nie widzę, by Ala odmawiała pacierz..."

Z a k o ń c z e n i e.

„Wiek młodzieńczy niby step bujny a pełen kwiatów, o nieskończonym widnokręgu" — powiada słusznie Sienkiewicz (w „Hani").

W tym bujnym stepie wyrasta i kwiat religijności o odcienach rożnorodnych.

Warunki wsobne i warunki podłoża, otoczenia, wpływają na całą gamę odmian i odcieni, gamę bardzo bogatą.

Ci, którzy młodzież studjują, a zwłaszcza i przedewszystkiem ci, którzy młodzież prowadzą, wychowują — muszą orjentować się należycie w przyczynach indywidualizacji w przeżyciach religijnych młodzieży. „Ryczałtowanie" w jakiejkolwiek postaci i „generalizowanie" w tej czy innej formie musi się mścić i na wynikach badań i na skutkach na terenie wychowania.

To drugie — oczywiście — fatalniejsze, bo się nie da — niejednokrotnie — naprawić.

---

[12]) Dr. Walter „Der kathol. Priester", Brixen, 1908. S. 321. u. f.

Poza ogólnemi ramami indywidualizacji w rozwoju religijności młodzieńczej odsłania się przed badaczem — ale w szczególniejszy sposób przed wychowawcą, specjalna indywidualizacja w traktowaniu poszczególnych jednostek i to, co w misterjum wychowawczem, w tworzeniu człowieka zwie się: „Z duszy — do duszy".

STEFAN UBYSZ.

ĆWICZENIA CIELESNE JAKO CZYNNIK WYCHOWANIA MORALNEGO*)

I. Wstęp.

W procesie wychowania, wdrażając człowieka do kultury, nie możemy lekceważyć zagadnienia zdrowia i higjeny, lecz musimy dążyć do tego, aby ciało ludzkie nietylko nie niszczyło się, ale przeciwnie wzmogło swoją fizjologiczną zdolność do pracy. Wychowanie moralne, naukowe i artystyczne mogą być urzeczywistnione przedewszystkiem na podstawie wychowania fizycznego. Ciało bowiem jest przybytkiem, w którym przemieszkuje duch, a oddziaływanie ciała na ducha i naodwrót jest bardzo silne. Sprawdzono wielokrotnie, że ułomność i choroba ciała zgubny mają wpływ na świeżość umysłu, na uczucie i wolę. Trafnie wyraził się Rousseau, że „posłuszeństwo ciała jest główną zasadą zdrowej pedagogiki; im słabsze ciało, tem więcej rozkazuje, im silniejsze, tem posłuszniejsze duchowi".

Dziś już uznaje się fizyczną kulturę ciała za istotną potrzebę wychowania, a kształcenie duszy i ciała uważa się nie jako dwa różne zagadnienia, ale jako dwie strony tego samego zagadnienia. Uczony holenderski prof. Dr. F. J. Buytendijk w referacie swoim, wygłoszonym na kongresie Wychowania Fizycznego i Sportu w Amsterdamie na temat: „Życie duchowe a sport" [1]) mówi, że właściwości życia duchowego ujawniają się w życiu cielesnem, życie zaś cielesne podlega prawom duchowym, a wzajemna ta zależność ujawnia się w jedności spostrzegania, które w zespoleniu stanowią formy życia.

---

*) Zagadnienie powyższe zostało opracowane przez autora w Państwowym Instytucie Naucz. jako praca dyplomowa. Tu zamieszczamy tylko niektóre rozdziały tej pracy.

[1]) Wychowanie fizyczne. Zesz. 9—10, rok 1928.

Formy życia, które utrzymują w równowadze zdrowe ciało z wartościami umysłowemi naszej kultury, są najpełniejszem wyrazem tych wartości. W całem tedy wychowaniu fizycznem i we wszystkich sportach, w czystej doskonałości czynu i wyrazu, trzeba dążyć do uduchowienia ciała, które powinno być objawem ducha ludzkiego w materjalności ciała. Kultura fizyczna jest zjawiskiem równoległem do rozpędu i doskonałości życia, uznając w zrównoważonej godności osobistej nie tylko prężność życiową, ale także obfitość i szlachectwo ducha. Oto w ten sposób prof. Buytendijk podkreśla, jak widzimy, doniosłą rolę wychowania fizycznego w życiu duchowem. Stąd płynie tedy oddziaływanie ćwiczeń cielesnych na kształcenie charakteru, a więc doniosła rola ich w wychowaniu moralnem.

Kerschenteiner [1]) uważa, że „wychowanie prawdziwego charakteru udaje się najłatwiej, jeżeli czynnościom wychowanka już od początku zostawiono pewną swobodę, przyczem wychowawca stale winien mieć przed oczyma możliwość jej powiększania. Albowiem indywidualność, która ma dojść do charakteru, musi sama umieć znaleźć, urobić sobie jedność woli". Posłuszeństwo zewnętrzne musi stopniowo zamienić się na posłuszeństwo wewnętrzne, samorządne, czyli autonomiczne. Wprawdzie wyrasta ono na glebie posłuszeństwa heteronomicznego i jest tylko formą panowania nad sobą, ale stanowi istotne podłoże prawdziwego charakteru. Jeśli zgodzimy się, że do wychowania prawdziwego charakteru służą nie przymus, posłuszeństwo zewnętrzne, pouczenia, przepisy, nakazy i t. p., ale pewna swoboda, posłuszeństwo wewnętrzne, zadania moralne, z pewnych skłonności naszej natury wyrastające, to musimy się również zgodzić, że ćwiczenia cielesne, dostarczając właśnie tego rodzaju środków wychowawczych, są potężnym czynnikiem kształcenia czy rozwijania się charakteru.

Prof. J. Buytendijk [2]) twierdzi, że wpływ wychowania fizycznego i sportów na charakter danej osoby jest dobrze znany zarówno pedagogom jak i lekarzom, jest prawie widoczny i zrozumiały, jednak trudny do określenia i do oznaczenia, albowiem

---

[1]) Kerschenteiner — Charakter. Warszawa, 1932 r., strona 136, 138 i 139.

[2]) **Życie duchowe a sport — Wychowanie fizyczne — Zeszt 9—10, 1928.**

samo pojęcie charakteru jest trudne do ujęcia i nieuchwytne [2]). Według prof. J. Buytendijka charakter jest czemś mniej niż wszystkie własności duszy, jej dążenia, myśli jej ogólne skłonności, ale czem właściwie trudno określić ściśle, chociaż zdajemy sobie wszyscy sprawę z tego, co nazywamy charakterem. Charakter, twierdzi dalej prof. Buytendijk, zmienia się, gdy dana osoba będzie uprawiała ćwiczenia cielesne i jakikolwiek sport. Każdy system gimnastyczny, każda gra, a szczególnie każda gałąź sportu wymaga szczególnych zdolności osobniczych i daje określony kierunek rozwojowi całego charakteru.

Dr. T. Jaroszyński [3]) uważa, że ogół pobudek społecznych, jako zasada kierownicza w życiu, to będzie właśnie charakter, a na jego stronę psychofizjologiczną czyli temperament, zależny od systemu nerwowego, a właściwie od sposobu jego reakcji na podniety zewnętrzne, wywiera przeogromny wpływ kształcenie fizyczne. Sport i gimnastyka wpływają na rozwój wielu właściwości duchowych i wyrobienie różnych cech charakteru, które często dla młodzieży są najskuteczniejszem zapobieganiem przeciwko wykolejeniu się w życiu. Wychowanie fizyczne przez wszechstronne ćwiczenie wszystkich organów ciała, a więc i intelektu dąży do ustalenia równowagi między ciałem a duszą. Bez ugruntowania tężyzny moralnej, wyrazem której jest właśnie „charakter", hart fizyczny będzie wysoce problematyczny, ponieważ pozbawiony elementów szlachetnych, twórczych. Kształcenie fizyczne w zupełnej zgodzie ze wszystkiemi innemi stronami czy działami wychowania wogóle zmierzać musi do tworzenia ludzi silnego charakteru i silnej woli w myśl słów J. Śniadeckiego, który tak w tej sprawie pisze [1]): „Wola powinna górować nad przeciwnościami przyrody, niezwalczając jej, lecz przystosowując ją do siebie. Wola musi przezwyciężyć wrodzone lenistwo, i ociężałość. Wola musi wreszcie być wyrazem hartu zmysłów, inaczej jej wogóle nie będzie".

---

[1]) Jędrzej Śniadecki — O wychowaniu fizycznem dzieci.

[2]) Mac Dougall przez charakter rozumie „sumę tendencyj nabytych, opartych na wrodzonych podstawach.

[3]) Dr. T. Jaroszyński: Czy kształcenie fizyczne może wpływać na charakter dzieci Ruch, 1907, str. 123.

To też jeśli nieśmiałe dziecko, pełne lęku i wahania, oglądające się zawsze przy nowem ćwiczeniu gimnastycznem za pomocą, po jednym udanym występie nabiera później śmiałości, odwagi i wykonywa ćwiczenia swobodnie, cieszyć się należy nie dlatego, że nauczyło się ono nowej sztuki, lecz że się przezwyciężyło, że duch jego we wspólnej harmonji z ciałem zdobył się na zwalczenie przeszkody, że się odważył na mały „czyn".

Kształcenie cielesne, łącząc zgodnie ćwiczenia, które zapewnią organizmowi prawidłowy i harmonijny rozwój, z temi ćwiczeniami, które wykształcą w osobniku pierwiastki duchowe, oraz przygotują go do życia społecznego, prowadzi do osiągnięcia tego ideału wychowania fizycznego, o którym marzył Demeny, mówiąc, że pełny rozwój człowieka wymaga wyrobienia czterech czynników: higienicznego — „zdrowia", estetycznego — „piękna", ekonomicznego — „sprawności i moralnego — „męstwa".

Tak pojmowane cele wychowania fizycznego zgodne są z wielką zasadą, przekazaną nam przez szczytną tradycję Komisji Edukacyjnej w słowach: „Nierozdzielnym idąc związkiem edukacja moralna z edukacją fizyczną będą zdolne dać społeczeństwu cnotliwego człowieka, Ojczyźnie dobrego obywatela".

Zadaniem wychowania fizycznego winno być doprowadzenie fizycznych właściwości wychowanków do pełni rozwoju przy jednoczesnem wyrabianiu u nich tężyzny moralnej. Tylko zgodność i współmierność tych celów wychowawczych może spowodować harmonijny rozwój zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny, tylko taka harmonja zapewni wychowankowi zdrowie fizyczne i duchowe. Wychowanie fizyczne dążyć powinno do tego, aby ciało wykształcić na silne i posłuszne narzędzie ducha. Bardzo pięknie i zdaje się trafnie myśli te sformułował u nas G. P i r a m o w i c z, gdy powiedział: „Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodociasnym wieku, niechybnie zawisły".

Zadaniem powyżej przytoczonych rozważań było wykazać, że nie można, jak to niejednokrotnie się dzieje jeszcze dzisiaj sportowi i wogóle ćwiczeniom fizycznym przypisywać tylko właściwości dodatniego oddziaływania na wyrobienie sił fizycznych, rozwój klatki piersiowej, na ułatwienie krążenia krwi i prawidłową przemianę materji, na zapewnienie ustrojowi zdrowia i odporności na czynniki chorobotwórcze, nie można twierdzić, że wogóle kult cielesny jest tylko naturalnem dopełnieniem jednostronnego kształcenia umysłowego w szkole, ale pamiętać trzeba także i o tem, że sport i ćwiczenia fizyczne posiadają ważną zaletę dodatniego wpływu na rozwój psychiczny młodzieży przez wyrabianie wielu korzystnych cech charakteru, są więc ważkim czynnikiem wychowania moralnego.

II. Historyczny rzut oka na rolę wychowania fizycznego z punktu widzenia wartości duchowych.

Jeszcze w zamierzchłej starożytności popęd do ruchu znajdował niejednokrotnie ujście w zabawach, grach i różnych ćwiczeniach cielesnych. Już w biblji znajdujemy wzmianki o chłopcach i dziewczętach, bawiących się na łące [1]). Jakkolwiek różne ćwiczenia cielesne w postaci swobodnych ruchów znane były i uprawiane od wieków, jednak nie uświadomiano sobie ich wartości i znaczenia. Kiedy na drodze praktycznej stwierdzono fakt, że gry i ćwiczenia, czyniąc zadość elementarnej biologicznej potrzebie organizmu — ruchowi, mają zbawienny wpływ na rozwój sił cielesnych i charakter młodzieży, zaczęły one wchodzić w zwyczaj powszechny w drodze prawodawczej, zaczęto niemi zajmować się w nauce. Dokładniejsze wiadomości o tem mamy z czasów Grecji starożytnej. Przedewszystkiem w Sparcie i Atenach za ideał wychowania uważano równomierny rozwój ciała i ducha i ćwiczenia cielesne i zabawy poważne zajmowały stanowisko w wykształceniu obywatelskiem. Już za czasów Sokratesa (469 — 399), istniał w Grecji gimnazjarchat t. j. specjalny urząd, któremu powierzano sprawę wychowania fi-

[1]) Pror. Zacharjasz, Rozdział VIII, 5.

zycznego. Jego obowiązkiem była kontrola prowadzenia gimnastyki oraz różnych ćwiczeń i zabiegów ruchowych.

Platon w każdej niemal pracy swej daje racjonalne oświetlenie sprawy kultury cielesnej. Gimnastykę nazywa starszą siostrzycą wychowania duchowego, kształcenie ciała winno iść wspólnie z kształceniem duszy, jeżeli zaś tak się nie dzieje, „nie warto mówić ani o ciele ani o duszy". Ostatecznym celem wychowania fizycznego jest zdrowie, zwinność, harmonja w budowie poszczególnych części ciała, oraz piękno czyli gimnastyka pedagogiczna i estetyczna, one bowiem najwłaściwiej rozwijają ciało, które ma być najdoskonalszym narzędziem dla ducha. Celem gimnastyki jest wedle Platona u c z y n i e n i e c i a ł a p o w o l n y m s ł u g ą w o l i. Zupełnie doskonałego i wszechstronnie rozwiniętego człowieka, zdatnego do celów w państwie, daje tylko równoległe kształcenie ciała i duszy.

A r y s t o t e l e s w pewnej mierze uzupełnia Platona. Gimnastykę uważa on za wiedzę i umiejętność, nie zaś za sztukę tylko, dąży do stworzenia systemu wychowania fizycznego. „Najlepszą gimnastyką, mówi Arystoteles, jest ta, którą wszyscy mogą uprawiać". Ćwiczenia cielesne uważa Arystoteles za znakomity środek, wiodący do uszlachetnienia serca i umysłu; ćwiczenia cielesne uprawiać należy od samego dzieciństwa, by drogą przyzwyczajenia weszły w krew, co wyraźnie oddziaływa na o b y c z a j e i c h a r a k t e r. Ponieważ gimnastyka ma być środkiem wychowawczym a nie celem, nie dla popisów, ale dla wykształcenia dzielnych obywateli — żąda przeto odpowiedniego doboru ćwiczeń, by zgodnie, harmonijnie i pięknie usprawnić wszystkie części ciała, a to dopiero dodatnio wpływać będzie na d u s z ę ć w i c z ą c e g o „ponieważ zgodność pomiędzy przejawami życia człowieka unaoczni wartość duchową".

Jeżeli ze starożytności przejdziemy do czasów nam bliższych, to również spotkamy się z podobnemi poglądami na wychowanie fizyczne u wielu myślicieli, pedagogów i reformatorów wychowania. I tak np. we Włoszech P i e t r o P a o l o V e r g e r i o w książce swojej, wydanej w roku 1400, a poświęconej jednemu ze swoich wychowanków, mówi, że wychowanie cielesne ma dążyć do tego, aby duch umiał rozkazywać, ciało

zaś słuchać, żąda też w wychowaniu przeznaczenia osobnych godzin każdego dnia na kształcenie umysłu i ciała [1]).

W głębokich pomysłach reformy wychowawczej takich autorytetów jak Komensky, Locke, Rousseau znajdujemy poglądy, że wychowanie dzielnych obywateli może nastąpić tylko drogą zgodnego rozwoju ciała i ducha, a dzielność fizyczna jest nieodzownym warunkiem wychowania. Rousseau twierdzi, że „dzieci sto razy więcej korzystają podczas gier, niż w klasie podczas lekcji moralności". Znany pedagog niemiecki Jan Bernard Basedow (1723—1790) jest zwolennikiem gimnastyki i ćwiczeń racjonalnych na wzór starożytnych Greków i, mówiąc o wychowaniu cielesnem młodzieży, wyraża się: „gimnastyka wychowuje dzieci natury, ona zwróci także świat dzisiejszy naturze, wyda mu nowe głowy oryginalne, Charaktery silne i prawe" [2]).

U nas już w pierwszych zaczątkach literatury pedagogicznej znajdujemy trafne i znamienne myśli o wychowaniu fizycznem. Królowa Elżbieta w traktacie swym o wychowaniu z końca XV w. domaga się równomiernego kształcenia ciała i ducha, do czego, zdaniem autorki, wielce pomagają „uczciwe zabawy".

Następnie Andrzej Frycz Modrzewski w słynnem swem dziele „O poprawie Rzeczypospolitej" z roku 1551, wypowiadając znakomite swe uwagi o wychowaniu fizycznem dzieci i młodzieży i zalecając różne ćwiczenia i gry, mówi: „Niech wszystkie igry będą uczciwe, niech nie będą wszeteczne, gamrackie, błazeńskie a nie wstydliwe, k'temu też pacholęta uczyć, jako się przeciw drugiemu zachować mają, co winne rodzicom, co sąsiadom".

Dalej, Wojciech Oczko, medyk nadworny Stefana Batorego, w dziele swem p. t.: „Przymiot" poświęca obszerny ustęp ćwiczeniom cielesnym i wskazuje na ich dodatnie działanie na umysł i charakter [3]). Mniej więcej w tym samym czasie prof. Uniwersytetu Krakowskiego, lekarz Seb. Petrycy w „Przydatkach" swoich do przekładu „Polityki" Arystotelesa zajmuje się obszernie ćwiczeniami cielesnemi, wylicza ich ko-

[1]) E. Piasecki — Dzieje wychowania fizycznego — Lwów 1929, str. 75.
[2]) E. Piasecki — Dzieje wychowania fizycznego str. 89.
[3]) E. Piasecki — Dzieje wychowania fizycznego — str. 89.

rzyści i mówi między innemi, że częstokroć ćwiczenia te od niebezpieczeństwa ludzi wybawiają i śmiałości serca dodają. „Nie bez przyczyny, mówi on, głupim tego zowią, który pływać nie umie, ani czytać".

Nie sposób przytaczać tu wszystkich myśli i uwag o wychowaniu fizycznem, wypowiedzianych w naszej literaturze. Dość wspomnieć, że zajmowali się tem zagadnieniem Górnicki, Rej, Kochanowski i wielu innych. Jednak myśli zupełnie nowoczesne a nawet wybiegające swoją trafnością i głębokiem ujęciem daleko w przyszłość znajdujemy na temat wychowania fizycznego w Ustawach Komisji Edukacyjnej. Czytamy tam (rozdział XXV — Edukacja fizyczna): „Związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną"[1]). W innem miejscu w tym samym rozdziale mamy następujące wskazówki: „Kiedy już rodzice do szkół publicznych dzieci oddadzą, Rektorzy, Prefekci, nauczyciele za jedną z istotnych powinności mieć sobie będą nieprzerwanie z edukacją moralną łączyć edukację fizyczną i w tej mierze rządzić się mają temi prawidłami:

1) W dawaniu nauk starać się należy, aby dać uczniom poczuwać smak z powiększania wiadomości. (Mamy tu więc wymagania zainteresowania nauką, radosnej atmosfery w szkole i pracy przyjemnej).

2) Nie tłumić w uczniach rześkości i żywości przyrodzonej, dając im przystojną wolność.

3) Doglądać mieszkania dzieci.

4) Rozrywki dla dzieci mają być każdego dnia szkolnego i w domu, o czem przełożeni, nauczyciele i Rektor mają być uwiadomieni.

5) Podczas rekreacji i wakacji ćwiczenia siły, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny".

Dalej ustawy Komisji zalecają wprowadzenie ćwiczeń rycerskich, z których młodzież ma wynieść przygotowanie do obrony Ojczyzny i to przekonanie, że obrona ta jest obowiązkiem każ-

---

[1]) Ustawy Komisji edukacji narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w roku 1783. Warszawa. 1902 r., stron 113.

dego obywatela, idącego „torem sprawiedliwości i honoru". „Przełożeni zaś i dozorce nad edukacją bronić mają jaknajpilniej wszelkich zdrad, podstępów, napastowania, przewodzenia mocniejszych nad słabszymi, okazywania junactwa i zuchwalstwa".

Takie oto zasady sharmonizowania edukacji fizycznej z intelektualną i moralną głoszą ustawy Komisji Edukacyjnej. Jeden z doradców Komisji, Piotr D u p o n t, pisał, że najważniejszą rzeczą wychowania stanowi czas wolny, na zabawy przeznaczony, a główne zadanie zabaw i gier polega a tem, że u z d a l n i a j ą c i a ł o d o s p o ł ę g o w a n i a w ł a d z d u s z y[1]).

W myśl wskazań Komisji Edukacyjnej T. C z a c k i w słynnej swej szkole wołyńskiej ważną rolę wychowawczą wyznaczył ćwiczeniom cielesnym, grom i rozrywkom, w których sam brał udział wraz z nauczycielami.

W tymże czasie wypowiedział genjalne wprost myśli o wychowaniu fizycznem J ę d r z e j Ś n i a d e c k i w rozprawie „O fizycznem wychowaniu dzieci". Pisze on między innemi: „Każde wychowanie winno być kształceniem tak ciała, jak umysłu i uczuć. Ten bowiem tylko z obu względów doskonałym nazwać się może, kto w czerstwem i kształtnem ciele, czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności społeczeństwu, w którem żyje, przydatne". Cała tajemnica dobrego wychowania według J. Śniadeckiego na tem polega, aby ciało i umysł dokładnie wykształcić, żeby przyzwoitą pomiędzy niemi równowagę utrzymać. Należy przedewszystkiem zwalczać nieczynność i gnuśność cielesną i, „nie odrywając dzieci od zabaw i pracy cielesnej, zajmować je zwolna i nieznacznie tylko takiemi naukami, które je bawią i odpowiadają zdolnościom i usposobieniu dziecka". „Bardzo wiele, mówi Śniadecki dalej, można dziecko nie ucząc nauczyć. Trzeba, by się dzieci uczyły i g r a j ą c i s w a w o l ą c" ...... „my tej wolnej i najpotrzebniejszej nauki za naukę nie mamy dlatego, że jej nabywamy sami przez się bez mozołu, bez książek i bakałarzy".

Podobnie St. S t a s z y c uważa, że cała edukacja, chociażby najlepiej wykonaną została, chociażby człowieka wszyst-

---

[1]) Karpowicz — Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy — str. 22.

kich wiadomości doskonale nauczyła, nie uczyni go szczęśliwym, jeśli ciało osłabia. „Niepomierne ciała osłabienie, mówi on, sprowadza duszy niedołężność. Te dwie części człowieka tak są z sobą złączone, iż doskonałość jednej od zdarności drugiej zawisła. Dusza za ciała pośrednictwem myśli pojmuje — ciało jedynie duszy myśli wykonywa i podług nich rusza się" [1]. Ćwiczenia cielesne uważa Staszyc za ważniejsze od każdej innej umiejętności tak, że tylko nauka moralna jest od nich potrzebniejsza. To też „rozsądniej stanie się, mówi, gdy czas do nabywania bardziej ciekawych, niźli potrzebnych wiadomości wyznaczony, będzie użytym na ciała zmocnienie, ukształtowanie, uzręcznienie".

Ważność kształcenia ciała i wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych jest mocno podkreślana w naszej literaturze pedagogicznej XIX w. Najwybitniejszy polski teoretyk pedagogiczny, głośny filozof, Bronisław Trentowski, twórca systemu pedagogiki narodowej, autor Chowanny, zajmuje się w pierwszym z trzech wielkich jej rozdziałów, mianowicie w Nepiodyce wychowaniem trzech części człowieka, t. j. „ciała, duszy i jaźni". Przedmiotem rozważań Trentowskiego odnośnie wychowania ciała jest powietrze, ruch, praca, swoboda, kąpiel, sen, żywność, odzież i t. p. „Ciało, mówi on, jest mieszkaniem duszy i jaźni, które w chorem ciele nigdy nie mogą być zdrowe. Tylko zapomocą ciała możemy realizować wielkie myśli i dokonywać czynów niebiańskich. Czerstwość zatem i siła ciała są cnotą fizyczną, na której opierają się cnoty metafizyczne i moralne, stąd kształcenie zdrowia, siły i piękności ciała jest pierwszym pedagogicznym obowiązkiem" [2].

Wielki apostoł edukacji narodowej, Stanisław Szczepanowski, wysuwając na czoło zadań szkoły i wychowania przedewszystkiem kształcenie „dzielności, charakteru z wolą i sercem w ośrodku", poczucia obywatelskiego, społecznego i narodowego, uważał, że wychowanie fizyczne między innemi prowadzi do tego celu i domagał się w planie naukowym

---

[1] St. Staszyc — Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego — roz. Edukacji. Kraków, 1926 r.

[2] St. Kot — Historja wychowania — str. 583.

wprowadzenia obok nauk przyrodniczych i matematycznych ćwiczeń cielesnych, a mianowicie gimnastyki, gier i sportów [1]).

W dobie obecnej należyty rozwój wychowania fizycznego jest poważną i wciąż aktualną troską każdego świadomego swych celów społeczeństwa. Podejmowane są coraz poważniejsze wysiłki, zmierzające do udostępnienia i rozpowszechnienia ćwiczeń cielesnych, gier i sportów wśród szerokich mas zarówno młodzieży jak i osób dojrzałych. Nie zawsze jednak pamięta się o tem, że wychowanie fizyczne winno mieć na oku wybitne cele etyczne i winno być nierozerwalnie związane z wychowaniem moralnem.

Częstokroć też tak potężny środek wychowawczy jak ćwiczenia cielesne stać się może przy nieracjonalnem go stosowaniu zródłem rozwielmożnienia się ujemnych i ze wszech miar niepożądanych cech charakteru. Należy przeto baczną zwracać uwagę, aby rozwój wychowania fizycznego, powszechny zapał sportowy, pęd do ćwiczeń cielesnych szedł właściwą drogą, wywierając dodatnie wpływy w dziedzinie wychowania moralnego.

III. Zagadnienie opanowania instynktów a ćwiczenia cielesne.

Instynkty, których zawiązki otrzymujemy drogą dziedziczenia, rozwijają się w okresie młodocianym z początku (w dzieciństwie) zapomocą wszechwładnie panującego samowychowania drogą zabawy, później i przez świadome wychowanie domowe i szkolne, w którem celowy rozwój instynktów i należyte ich opanowanie odgrywa jedną z najdonioślejszych ról, zwłaszcza jeżeli chodzi o wychowanie moralne.

Kerschensteiner [2]). wymaga od charakteru moralnego zgodności rozumienia, woli i czynu. Zgodność taka istnieje wtedy, gdy wskazujemy charakterowi te tylko cele moralne, które na podstawie jego skłonności same z siebie ująć się dadzą jako moralne zadania, gdy te zadania moralne wyrastają z naszych skłonności naturalnych. Aby jed-

---

[1]) St. Szczepanowski — O polskich tradycjach wychowania. Lwów, 1912 r.

[2]) Kerschensteiner — Charakter, str. 143.

nak z pewnych skłonności naszej natury wyrosły zadania moralne, ażeby charakter autonomicznie zmierzał do jakiegoś celu moralnego, konieczne jest między innemi, by wrodzone każdemu zdrowemu człowiekowi instynkty i popędy do działania, w których dają znać o sobie dyspozycje i skłonności ludzkie, przejawiały się w czynach, a tymczasem inne skłonności i popędy były jaknajbardziej pozbawione możności wyładowania się w czynach. W związku z instynktami i popędami nasuwa się w wychowaniu moralnem zagadnienie tego oto rodzaju: ponieważ instynkty i popędy istnieją w każdym człowieku i nie można żadnego z nich ani wykorzenić ani unicestwić, choć przejawy ich mogą być bardzo różnorodne i często w sensie ujemnym, jakie przeto należy zastosować środki, aby instynkty i popędy uzewnętrzniały się, w czynach nietylko nieszkodliwych, ale przeciwnie, użytecznych dla bliźnich, jak należy postępować, aby energję instynktową osobnika zwrócić na korzyść ogółu, słowem, jak uszlachetniać i sublimować instynkty. Co przedsięwziąć należy, aby instynkty nie zachowały się w pierwotnej swojej postaci w okresie młodzieńczości i w wieku dojrzałym.

Sądzimy, że znakomite usługi mogą oddać tu właśnie ćwiczenia cielesne, racjonalnie prowadzone.

Jak doniosłe oddziaływanie wychowawcze na instynkty wywierają zabawy i gry zwrócili już uwagę H. Carr, K. Groos, Stanley Hall i inni.

Prof. Piasecki podkreśla, że zabawy, gry, sporty i pokrewne ćwiczenia ciała mają tę wielką zaletę, że dają godziwy, nieszkodliwy społecznie, a nawet pożyteczny upust wielu popędom. Znajdują tu ujście niektóre z bardzo silnych instynktów, jak np. instynkt bojowy, prowadzący w nowoczesnem społeczeństwie na każdym kroku do kolizji z ustalonym porządkiem. Sublimacja tego instynktu bojowego następować może przez wyładowanie energji jego w energicznej grze drużynowej, w szermierce, w zawodach lekkoatletycznych czy innych i t. p.

Dla ilustracji tego „oczyszczającego" działania gier drużynowych w stosunku do instynktu walki, pozwolimy sobie przytoczyć przykład z własnej praktyki pedagogicznej:

---

[1]) Prof. Piasecki — Zarys teorji wychowania fizycznego — str. 25.

W jednej ze szkół powszechnych w Warszawie, gdzie autor niniejszego pracował jako wychowawca fizyczny, miały miejsce ciągłe bijatyki chłopców. Zmaganie się, popychanie, bicie pięściami, przewracanie, tarzanie po ziemi, rzucanie kamieniami i t. p. Bijatyki przybierały nieraz groźne rozmiary. Chłopcy podrapani, z nabitymi guzami, z siniakami, zacietrzewieni, odgrażający się, — byli normalnem zjawiskiem każdego dnia. Zdarzały się wypadki, wprawdzie rzadkie, że i noże były w robocie. Grono nauczycielskie ustawicznie usiłowało tępić wszelkie niepożądane objawy bijatyk. Nie pomagały jednak ani napomnienia, ani kary. W tym czasie na lekcjach gimnastyki wprowadzono we wszystkich starszych klasach grę „Dwa Ognie", polegającą na wzajemnem wybijaniu się piłką. Gra ta ogromnie podobała się chłopcom i w krótkim stosunkowo czasie w całej szkole rozpowszechniła się i przyjęła. Walczono na lekcjach gimnastyki, w czasie pauz, walczono po lekcjach (zawsze zgodnie z prawidłami gry), bili się chłopcy, biły się dziewczynki, organizowano zawody międzyklasowe i międzyszkolne, największe t. zw. „łobuzy", co to szyby kamieniami wybijali i często podrapani i pokrwawieni do szkoły przychodzili, zostali przywódcami i najbardziej pilnowali, aby walka toczyła się podług przepisów i uczciwie. Niebawem poprzednie bijatyki ustały prawie zupełnie, znikły ciągłe skargi i narzekania, ucichły utyskiwania nauczycieli. Stwierdzono fakt przeobrażenia się poprzedniego sposobu wyładowywania się instyktu bojowego na inny szlachetniejszy, nieszkodliwy, a nawet pożyteczny.

„Skłonność do boju, twierdzi P. Bovet [1]) zostaje skierowana przez sporty ku innym przedmiotom, nie mającym w sobie nic wojowniczego. Zostaje ona nietylko ujęta w łożysko przez podporządkowanie się przepisom gry, którym nigdy uchybić nie wolno, ale nadto ulega zboczeniu w całym szeregu sportów, w których przeciwnik jest najzupełniej urojony, w tych wszystkich znów wypadkach, w których chodzi o „pobicie samego siebie" przez uświadomienie sobie swojego postępu — skłonność to zostaje „zsubjektywizowana w znacznym stopniu".

P. Bovet [2]) uważa dalej że zabawy dzieci i gry mają

[1]) P. Bovet — Instynkt walki, str. 213.

[2]) P. Bovet — Instynkt walki. Warszawa, 1928, str. 262.

wysoce wychowawcze znaczenie i winny być użyte jako podstawa nawyków nieszkodliwych, a nawet społecznie użytecznych ze względu właśnie na sposób, w jaki instynkty dziecka ulegają zboczeniu, objektywizacji, platonizacji czy sublimacji. W innem miejscu (str. 211) wskazuje na wyniki wychowania fizycznego, podkreślając, że wychowanie fizyczne obok siły mięśniowej, która jest w pierwszym rzędzie siłą napastniczą, a więc nie zawsze pożądaną, wychowanie fizyczne wyrabia siłę wytrzymałości, która w znacznej mierze jest siłą nerwową, energją woli. Przez wyrobienie takiej siły osiąga się to, co jest główną zaletą wychowania fizycznego, osiąga się „hart". O tem Bovet pisze tak: [1]) „Zahartowanie, znieczulenie, znaczy tyleż, co przesunięcie na dalszy plan wrodzonego instynktu, skłonności do unikania bólu, do ucieczki przed cierpieniem; instynkt ten ustępuje wówczas miejsca innemu: rozkoszy okazania swej siły. Owa rozkosz okazania owej przewagi początkowo zasadza się na przyjemności zadawania razów przeciwnikowi i wzbudzania podziwu u widzów; później jednak nasza zdolność do subjektywizacji instynktów zwiększa wybitnie jej zakres: występuje radość z powodu przezwyciężenia samego siebie, naturalnego tchórzostwa swego ciała, z odnoszonych nad niemi zwycięstw wewnętrznych, których jest się bohaterem a zarazem jedynym świadkiem".

Ćwiczenia cielesne, wyrabiając taki właśnie hart, chronią niejednokrotnie wychowanków od wielu szkodliwych nałogów jak np. nałogu używania narkotyków (alkohol, nikotyna), które to nałogi często wynikają wskutek niezaspokojenia popędów czy niepożądanego zboczenia instynktów. Prof. Piasecki mówi: [2]) „Chłopiec pali tytoń, pije alkohol, oddaje się rozpuście (lub przynajmniej nurza się w pornograficznej lekturze, takichże rozmowach czy przedstawieniach), bo to są rzeczy zakazane: nęci go walka z rodzicami, szkołą, społeczeństwem". W takich wypadkach wielkie znaczenie przeciwdziałające temu mieć będą energiczne, bojowe ćwiczenia cielesne. Bardzo duże również działanie „oczyszczające" przypisać należy ćwiczeniom cielesnym.

---

[1]) Bovet — strona 211.

[2]) Pr. Piasecki — Zarys teorji wychowania fizycznego. Część I, str. 25.

jeżeli chodzi o instynkt płciowy, którego rozwój w dzisiejszych warunkach życia, zwłaszcza wielkomiejskiego, jest u młodzieży nader często przedwczesny i prowadzi do jaknajgorszych następstw zarówno fizycznych jak i moralnych. Zapobiec temu niebezpieczeństwu w dużej mierze mogą ćwiczenia cielesne, w których młodzież znaleźć może nieszkodliwe, a nawet pożyteczne zadowolenie wielu popędów (np. walki, emulacyjny i in.) i rozwinąć w tej drodze takie kompleksy zainteresowań, które w wielu przypadkach zdolne będą wyprzeć pożądania płciowe.

Dodatnie działanie ćwiczeń cielesnych na instykt płciowy, działanie hamujące wybujały erotyzm polega nie tylko na tem, że ćwiczenia cielesne, jak twierdzą fizjologowie płciowi, skierowując prąd krwi ku mięśniom, odciążają w ten sposób inne organy, a więc i płciowe, ale przedewszystkiem na tem, że ćwiczenia cielesne wyrabiają silną wolę, następnie odciągają od zabaw mniej godziwych, od złych nałogów, dostarczając wiele uczciwych i pożytecznych uciech.

Możemy tedy śmiało powiedzieć, że działanie ćwiczeń cielesnych w tym względzie jest wysoce umoralniające.

Dr. H. Szczodrowski w odczycie swoim dla lekarzy szkolnych, wygłoszonym w dniu 20 marca 1930 r. na temat: „Wychowanie płciowe młodzieży" [1]) podnosi, że w wychowaniu płciowem należy na pierwszym miejscu postawić takie środki wychowawcze, które za główne zadanie mają kształcenie charakteru i woli na wszelkie okoliczności życiowe, a więc i na okresy konfliktów w zakresie życia płciowego; środki, które muszą dostarczyć wychowankom broni do zwalczania impulsywnych i niezgodnych z dobrem społeczeństwa popędów. Do tych środków przedewszystkiem należą ćwiczenia cielesne w postaci ćwiczeń gimnastycznych i sportów oraz praca fizyczna. „Sporty i ćwiczenia, mówi dr. Szczodrowski, podnoszą sprawność fizyczną ustroju, odciągają wywołane nadmierną pracą umysłową przekrwienie mózgu i usprawniają system nerwowy dziecka przez odprowadzenie krwi do mięśni i innych narządów. Kształcą

---

[1]) Dr. H. Szczodrowski — Wychowanie płciowe młodzieży — Wychowanie fizyczne. Zesz. 7—9, rok 1930.

dzielność i wypładniają wyobraźnie młodzieży, oddalają przez to zainteresowanie kwestjami płciowemi".

W związku z sublimacją instynktów i popędów znajduje się zagadnienie zaniedbania moralnego i przestępczości, a właściwie zagadnienie profilaktyki tych zjawsk jako procesu pedagogiczno-społecznego. Niewątpliwie poważną rolę w procesie tym odgrywać będą ćwiczenia cielesne, gry i sporty. Coraz częściej dają się słyszeć głosy, domagające się reformy metod wychowawczych w zakładach opiekuńczo-wychowawczych, czy wychowawczo-poprawczych i położenia nacisku w tych metodach na wychowanie fizyczne i sporty.

Józef Flisak w artykule swoim, zatytułowanym: „Uwagi o wychowaniu fizycznem jako czynniku profilaktyki przestępczości" [1]) podnosi, że młodzież opuszczona, o którą nikt ani dba, ani się troszczy, która niema kąta miłego i nie zna w swej pustce sierocej radości życia, może właśnie „na terenach sportowych znaleźć pod okiem instruktora-pedagoga nietylko pomoc w rozwoju fizycznym, ale również ratunek i warunki dobrego rozwoju dla ducha".

J. Flisak słusznie uważa, że w nędzy materjalnej środowiska, w braku opieki rodzicielskiej leżą przyczyny, skierowujące młodzież nieletnią na drogę występku i skrajnej nędzy moralnej. I tu właśnie wychowanie fizycne, gry i sporty winny przyjść z pomocą rodzicom, odciągając ich dzieci od zgubnych wpływów ulicy.

Ćwiczenia cielesne już dawno uznano w Ameryce za wysoce skuteczny środek w walce z alkoholizmem, przestępczością i innemi klęskami społecznemi. Podkreśla to prof. Piasecki, mówiąc: „Ameryka zwraca główną uwagę na stronę społeczno-moralną sportu. Boiska i tereny sportowe mają na celu ratowanie dziecka amerykańskiego od huliganizmu a zdrowa rozrywka w formie sportu ma je uchronić od pokus, wiodących ku karczmie, hazardowi, rozpuście i zbrodni" [2]).

Znamiennym jest także fakt, że na Kongresie więzienniczym w Waschingtonie (w r. 1910), gdzie omawiano sprawy więźniów

---

[1]) Szkoła Specjalna, tom VII. Nr. 3.

[2]) E. Piasecki — Dzieje wychowania fizycznego. Lwów, 1929 r.

dorosłych i nieletnich przestępców, zalecono wprowadzenie do programu codziennych zajęć więźniów ćwiczeń cielesnych i uznano sport i wogóle wychowanie fizyczne za jeden z bardzo ważnych działów pracy w więziennictwie i zakładach dla nieletnich przestępców. Usiłowano nawet dobrać specjalne ćwiczenia, gry i zabawy, mające na celu wyrabianie silnej woli, skupienie uwagi i t. p. [1]).

Również i w innych krajach widoczne są dążenia do wyzyskania ćwiczeń cielesnych w kierunku umoralniającym i zapobiegawczym przestępczości.

W Austrji np. w t. zw. izbach zatrzymania i aresztach dla skazanych nieletnich ustawowo wymaga się między innemi ważnemi środkami wychowczemi zwrócenia uwagi na rozwój fizyczny, gimnastykę, sporty i gry. Wtym celu areszty przy sądach wiedeńskich posiadają oprócz bibljotek, warsztatów urządzenia do ćwiczeń cielesnych, sale, boiska i t. p. Zakład zaś dla młodzieży trudnej do prowadzenia w Eggenburgu pod Wiedniem, stosujący cały szereg wartościowych wypróbowanych metod wychowawczych jak samorząd, selekcje, organizacje, kółka i t. p., przypisuje doniosłą rolę w wychowaniu ćwiczeniom cielesnym, klubom gimnastycznym i sportowym, organizującym rozrywki ruchowe, wycieczki i t. p. [2]).

Podobnie w Czechosłowacji w „Domu Wychowawczym na Libni", przeznaczonym dla chłopców moralnie zaniedbanych powyżej lat 10, zreformowano w r. 1927 metody wychowawcze i położono duży nacisk na wychowanie fizyczne. H. B u d n a w artykule: „Opieka nad dziećmi opuszczonemi w Czechosłowacji" [3]) pisze o tem tak: „Kierownik zakładu zwiększył godziny, poświęcone gimnastyce, zaprowadził sporty. Przy zakładzie urządzone jest spore boisko ze specjalną rozbieralnią. Dla wychowania poczucia solidarności społecznej drużyny walczące należą każda do innego warsztatu, np. krawcy walczą z intro-

---

[1]) J. Flisak — Op. cit., str. 171.

[2]) O zakładzie w Eggenburgu i innych podobnych zakładach w Austrji pisze N. Hanowa w art.: „Opieka nad dziećmi i młodzieżą moralnie zaniedbaną w Austrji" — Szkoła Specjalna, Tom VI, Nr. 2.

[3]) Szkoła Specjalna, Tom VI, Nr. 3.

ligatorami. W ten sposób chłopcy z jednej pracowni lepiej się zżywają i wyrabia się poczucie koleżeństwa".

U nas także w programie dziennych zajęć w zakładach dla moralnie zaniedbanych czy nieletnich przestępców uwzględnia się wychowanie fizyczne może jeszcze nie w dostatecznej mierze, ale są dążenia do uznania ćwiczeń cielesnych w tego rodzaju zakładach za pierwszorzędny czynnik wychowawczy.

Dr. J. JASTRZĘBSKA.

WSPÓŁCZESNE PRĄDY W PEDAGOGJI NIEMIECKIEJ

Wstęp.

Przewrót z dn. 5 marca 1933 r. objął wszystkie dziedziny życia niemieckiego. Program Hitlera kategorycznie żądał podporządkowania się całego społeczeństwa nowemu kierunkowi, współpracy wszystkich nad odrodzeniem narodu niemieckiego według haseł narodowego socjalizmu. Nowy prąd zapanował też wszechwładnie w pedagogji.

Hitler uznaje prasę i szkołę za najważniejsze środki dla wychowania społeczeństwa, prasę — dla wychowania dzisiejszego już dorosłego społeczeństwa, szkołę — dla wychowania młodzieży, by stała się społeczeństwem jednych myśli, jednych dążeń i przekonań. W ten sposób chce on zapewnić trwałość swemu dziełu.

Czy można powiedzieć dziś o dziele Hitlera, że zostało ono dokonane? Został postawiony program, ujęte cele dążeń narodu niemieckiego, sprecyzowana ideologja nowego kierunku, tyle w zakresie teoretycznym, a w praktyce rozpoczęto urzeczywistnienie głoszonych haseł, opanowano prasę, rozpoczęto wychowywanie młodzieży przez szkołę. W myśl nowego kierunku szkoła stała się ostatecznie narzędziem polityki.

Czy hitleryzm rzeczywiście przyjął się w społeczeństwie niemieckim? Czy całe Niemcy szczerze odwróciły się od ideałów konstytucji Wejmarskiej i zgodziły się wewnętrznie na program i drogę hitleryzmu? Jeżeli weźmiemy prasę pedagogiczną i przejrzymy najrozmaitsze czasopisma, wszędzie spotkamy uzasadnienie programu, entuzjazm, zachwyt, radość z odrodzenia Niemiec, pewność osiągnięcia zwycięstwa na obranej drodze i wszędzie zastanawianie się jak powinno się w danej dziedzinie

współdziałać wcielaniu w życie ideałów hitleryzmu. Więc i w Erziehung, Vergangenheit u. Gegenwart, Neue Bahnen, Pharus, Gesundheit u. Erziehung, Zentralblatt für die gesamte Unterichtsverwaltung in Preussen, Volk durch Erziehung, Der Schulfunk, Industrielle Psychotechnik, Jugend u. Beruf, Die Deutsche Berufserziehung, Warte i w innych spotykamy to samo. We wszystkich widzimy zdumiewającą zgodność stanowiska, bezwzględny entuzjazm w stosunku do dokonanego przewrotu. Tak bezwzględny i jednomyślny, że robi to wrażenie nakazanych artykułów, zgodnie ze stanowiskiem zajętem przez Hitlera w jego programie, że niema wolności prasy ani wolności krytyki.

Program wychowawczy w szkole narodowo-socjalistycznej.

Program wychowawczy Hitlera jest bardzo w swej reakcyjności radykalny, dla wielu jeżeli nie dla wszystkich prądów i poczynań wychowawczych oznaczałby przekreślenie dotychczasowej działalności. Odrzucenie demokratyzmu, uznanie „Führerprinzip" zmienia zasadniczo punkt wyjścia pedagogji.

„Jugend von morgen muss anders geartet sein, als Jugend von gestern". — Nie wychodzi się obecnie od zainteresowań dziecka, bo uważa się to za kierunek anarchistyczny, przeciwny rozumowi, ubliżający godności nauczyciela. Wychowuje się dziś dla posłuszeństwa. Stosunek swobodny ucznia i nauczyciela, swobodnej współpracy, prawie koleżeński — przeszedł już do przeszłości. Szkoła narodowo-socjalistyczna uczy ucznia podporządkowania się życiu grupy i woli nauczyciela, który silną ręką prowadzi młodzież na drodze wychowania czynnego członka narodu i państwa. Uczeń zdobył pierwsze zasady posłuszeństwa już w ochronce, w szkole powszechnej i średniej dochodzi do zrozumienia konieczności i nabywa zdolność przystosowania się w szerszym zakresie twardym wymogom państwowym.

Ideałem byłoby doprowadzenie ucznia do dobrowolnego poddawania się woli nauczyciela, jeżeli jednak nauczyciel nie może tej dobrowolności osiągnąć, to musi ucznia zmusić. Wszystkie siły duchowe dziecka, które mo-

gą działać w kierunku uznanym przez nauczyciela, będą przez nauczyciela wyzwalane i popierane, innym ma się on przeciwstawić.

Kryterjum działalności nauczyciela jest państwo, otrzymuje on od narodowo-socjalistycznego państwa swą godność i władzę, dla państwa ma swych uczni wychowywać i przed niem jest odpowiedzialny. Szkoła jest pierwszym stopniem narodowo-państwowej społeczności. Niemiecki kościół i niemiecka szkoła służą wielkiej sprawie wychowania członków narodu dla niemieckiego państwa, niemieckiej wiary w Boga, niemieckiej kultury i niemieckiej osobowości.

Próba syntezy nowego kierunku. Cechy przewrotu.

Czy możnaby już dziś wyjaśnić genezę hitleryzmu, określić jakie siły skłoniły naród do przekreślenia wiekowych zdobyczy ludzkości, oddania się w niewolę, czyim właściwie dziełem jest ten kierunek i określić jego charakter, jego rewolucyjność czy ewolucyjność. W Niemczech były już próby syntetycznego ujęcia marcowej rewolucji, w podwójnym numerze letnim Vergangenheit u. Gegenwart, podejmuje tę próbę Otto Hoetzch. Lecz próba ta nie dała pozytywnych rezultatów, na syntezę zawcześnie, synteza może nastąpić po krytycznem ujęciu faktu, a na ten krytycyzm do dziś nie było czasu ani możności. W Niemczech ów zwycięski ruch hitleryzmu nazywa się dziełem młodego pokolenia, reakcją przeciwko starszemu pokoleniu na którem spoczywa wina przegranej i wina obecnego stanu Niemiec, nazywa się rewolucją, zerwaniem z cechami dawnego okresu i wprowadzeniem nowych.

Jednak nawet przy bardzo powierzchownym wglądzie wydaje mi się ta charakterystyka zbyt jednostronnie radykalna i chciałabym zwrócić uwagę na 2 rzeczy:

1. Ruch hitleryzmu jest naturalną konsekwencją pracy prowadzonej przez wojenne pokolenie pod hasłem: „przegraliśmy wojnę, co należy czynić, by to powetować". Tylko zakres pojęcia tego powetowania bardzo się rozszerzył.

2. Jest on wynikiem rozpaczy starszego pokolenia, które przeżyło przegraną; zapewne, w Potsdamie stanęła młodzież pod znakiem Hitlera i rękami młodzieży został dokonany przewrót, lecz wynikł on z ducha starszej generacji, dlatego jest to rzeczywiście dzieło narodowe, lecz ewolucyjne, nie rewolucyjne. I co do treści samej, można odnaleźć w hitleryzmie te same cechy, które występowały w działalności Bismarka, Wilhelma, ba nawet Fryderyka II: ta sama bezwzględność, zachłanność, nieliczenie się z niczem, co się sprzeciwia dążeniu, ta sama pycha, która kazała na klamrach pasków żołnierskich umieszczać zapewnienie „Gott mit uns", to samo uczucie dziś pozwala głosić, że świat zawdzięcza całą kulturę tylko północno-niemieckiej rasie. Celem jednego i drugiego jest wyrobienie pewności siebie. Hitleryzm jest kierunkiem par excellence niemieckim i o charakterze raczej ewolucyjnym niż rewolucyjnym, jeżeli spojrzymy nań z szerszej perspektywy historycznej, a nie z punktu widzenia ostatniego dziesięciolecia.

„Wszystkie szkoły winny postawić sobie jako cel działalności uwolnienie Niemiec od wersalskiego jarzma i zrównanie w prawach niemieckiego narodu w stosunku do innych narodów. Program wejmarskich wychowawców był odmienny: mówili oni o wychowaniu moralnem, o pogodzeniu ludów, o nieobrażaniu uczuć i pojęć innych ludów, o pacyfizmie. Każdy tchórz mógł ukrywać się pod temi hasłami. Wszelkie poglądy polityczne znajdowały swój wyraz w nauczaniu historji, brakło tylko poglądu niemieckiego. Starano się unikać nawet wyrazu „wersalski". Mówiono o prawie narodów, o Lidze narodów, o spokoju światowym, o zrozumieniu cudzych światopoglądów. Ale nie było mowy o niemieckiem prawie. Celem wychowania miał być humanitaryzm.

Oparła się temu sama młodzież. Jej nie chodziło o szczęście Ligi narodów, lecz o nieszczęście swojej ojczyzny. Hasłem jej stał się nie Wejmar a Potsdam! Cel dzisiejszego wychowania narodowego określają nieszczęścia walczącego o swój byt narodu: należy tak ukształtować duszę młodzieży, by zdolną się stała do walki o wolność narodu i państwa". Tak pisze w Nr. 5 r. 1933 Verg u. Gegenwart przedstawiciel starszego pokolenia. Mamy tu zupełne zespolenie się z nowym kierunkiem, te nowe hasła

płyną z głębi duszy autora artykułu, owszem występuje gorętsze zabarwienie uczuciowe, niż u młodszej generacji, widać, że on sam przeżywał rozpacz przegranej i że ta rozpacz jest wciąż jeszcze żywa.

Idelogja hitleryzmu.

Na czem polega ideologja hitleryzmu? Gdzie szukać jej sprecyzowania? Oczywiście przedewszystkiem w pismach samego Hitlera, a następnie Niemcy dziś są zasypane całym szeregiem wydawnictw mniej lub więcej popularnych, życiorysów Hitlera, interpretacji programu, opisów dn. 5.III, opisów wzrostu partji narodowo-socjalistycznej. Wydawnictwa te są przygotowane na różne poziomy, dzieci, robotników, studentów, uczniów, kobiet i wreszcie ad usum czynnego nauczycielstwa cały szereg artykułów w czasopismach pedagogicznych.

Na pierwszem miejscu stoi odrzucenie materjalistycznego światopoglądu i uznanie, że człowiek może stać się panem zewnętrznego świata i kształtować go według swej woli. Człowiek powinien oddać swe życie na służbę ideału, służbę ludzkości. — Służbę tę wypełnia służąc społeczności swego państwa. Dobro społeczności zawsze stoi ponad dobrem jednostki. To podporządkowanie się ogólnej całości i służba dla narodu stanowi główny obowiązek odrodzonego Niemca. Pierwiastek narodowy jest drugą zasadą nowego kierunku. Państwo narodowe jest nietylko wynikiem działania człowieka, ale jest pochodzenia boskiego, i praca nad rozwojem państwa narodowego jest najwyższym etycznym nakazem. Narodowa myśl, uczucie i wola prowadzą do świadomości narodowej, bez której naród istnieć nie może.

Nie uznaje Hitler walki klas, lecz żąda zjednoczenia klas, uznaje własność prywatną, konkurencję i indywidualną inicjatywę. Socjalizm jest tylko formą gospodarczą i nie stoi w sprzeczności z nacjonalizmem. Dobro ogólne jest naczelną zasadą nacjonal-socjalizmu. Najważniejszym środkiem uzdrowienia życia gospodarczego będzie inicjatywa i kontrola państwa nad rynkiem pieniężnym i kapitałem. Państwo ma kontrolować i regulować popyt i podaż, wwóz i wywóz, handel zewnętrzny i cały kierunek gospodarczy, celem zapewnienia wszystkim do-

brobytu. To łączy się z wymaganiami kierunku narodowego. Duma narodowa, którą Hitler uważa za niezbędny warunek wychowania i rozwoju narodu powstanie wtedy, jeżeli można się nie wstydzić żadnego stanu; naród w połowie żyjący w biedzie nie może być dumnym.

Trzecią zasadą jest zasada czystości rasy. Najdoskonalszym jest naród, który składa się tylko z jednej rasy. Hitler nie podaje, dlaczego tak ma być. W narodzie niemieckim mamy 5 odrębnych typów, najdoskonalszym jest przeważający typ północny, najbardziej twórczy kulturalnie. Celem polityki jest zbliżanie się do tej rasy. Nie wolno mieszać rasy niemieckiej z obcą, szczególniej żydowską. Punktem programu jest zwalczanie żydów, celem usunięcia ich ze wszelkich publicznych urzędów i złamania ich wpływów we wszystkich dziedzinach społecznego życia.

Naród powinien być gotów w każdej chwili siłą obronić swój stan posiadania, tylko ten naród będzie szanowany. Dlatego powinien być uzbrojony i całe społeczeństwo winno być przejęte duchem gotowości i zamiłowania wojskowego i uznawać obowiązek obrony państwa za najwyższy i najzaszczytniejszy. Te uczucia decydują o zdolności życiowej narodu.

Kierunek marksowski należy zwalczać taką brutalną siłą, jaką on sam reprezentuje i nie zapominać, że niebezpieczeństwo komunizmu zostało odsunięte, lecz nie zniweczone całkowicie. Dlatego fizyczne wychowanie młodzieży, przysposobienie wojskowe i gotowość wojenna społeczeństwa stanowi IV zasadę nowego kierunku.

V-tą będzie trudna do przełożenia na język polski —„Führerprinzip" — zasada panowania jednostki. Odrzucony jest demokratyzm, odrzucona zasada, że wszyscy ludzie są równi. Historję tworzą jednostki, tłum nie może kierować. Wielcy artyści, wynalazcy, mężowie stanu, wodzowie, uczeni są przywódcami narodu. Młodzież powinna znać ich zasługi, czuć do nich szacunek i cześć.

Społeczeństwo musi być wychowane w posłuszeństwie, gotowości spełniania rozkazu i w poszanowaniu autorytetu. Drogą ku temu nakaz szkolny, autorytet nauczyciela. Lecz nauczyciel musi stać na wysokości swego zadania.

Wreszcie VI-ta zasada może przysporzyć Hitlerowi najwięcej przeciwników, to jego stanowisko wobec sprawy kobiecej. Kobieta w nowem państwie ma być otoczona wielkim szacunkiem, jest ona najważniejszym czynnikiem w dziedzinie odrodzenia narodu, jej wyłączną rolą dziejową, zadaniem i szczęściem jest małżeństwo i macierzyństwo. Dlatego trzeba ją wyzwolić z pracy zawodowej, wrócić do normalnych warunków rozwoju, a zajęte przez kobiety stanowiska zwrócić mężczyznom.

I tu zdaje się leży główna przyczyna tego stanowiska, przyczyna ekonomiczna wobec wzrostu liczby bezrobotnych, choć wiąże się to z wiekową psychologją Niemców, lekceważeniem człowieczeństwa kobiety. Bo jakże łatwo daje sobie radę nowy przywódca narodu niemieckiego z tem, że kobiet jest więcej i nie wszystkie mogą wyjść zamąż. „I dla nich znajdzie się miejsce w III-cim państwie niemieckiem, zapewnia Hitler", znajdą one zajęcie jako nauczycielki, siostry miłosierdzia, ochroniarki, sprzedające, polityka nie jest polem działania dla kobiety.

Nie mam zamiaru krytykować tej zasady, tak samo jak nie krytykowałam poprzednio przytoczonych. Przypuszczam jednak, że przy realizowaniu tej będzie musiała wystąpić kontrola i kierownictwo państwa w sprawie decyzji, od którego roku życia, i które kobiety mogą się zająć choćby tym szczupłym zakresem pracy zawodowej. Gdyby bowiem wszystkie dorosłe a niezamężne zechciały znaleźć pracę we wskazanych dziedzinach, zapanowałby tu niemożliwy nadmiar podaży. Odrzucając zupełnie kwestję zamiłowań i uzdolnień kobiet i niezaprzeczone dotąd prawo każdego człowieka do wyboru zawodu należy przyznać, że pod względem gospodarczym sprawa kobieca jest bardziej skomplikowana i tak łatwo rozstrzygnąć się nie da.

Wreszcie VII-ma ostatnia zasada: uznanie i podkreślenie pierwiastka religijnego w wychowaniu i w życiu państwowem. Takie są główne zasady, któremi ma się kierować i które ma wprowadzić w życie współczesna pedagogja niemiecka.

Realizacja haseł narodowo-socjalistycznych. Nowy ideał człowieka.

Wciągu tych paru miesięcy Niemcy dowiodły, że i bez akcji hitlerowskiej są już społeczeństwem wychowanem do posłu-

szeństwa, lub też że żelazna ręka nowego kanclerza jest bardziej żelazna niż Bismarkowska, bo nie spotykamy nigdzie nietylko krytyki, ale nawet cienia wątpliwości, czy postawione ideały mogą być urzeczywistnione. Odrazu widzimy: zagadnienie wychowania nowego Niemca i pytanie, jakim ma być. Pedagogja niemiecka widzi przed sobą jedyną drogę: zerwanie z wpływami zachodu i wschodu, oparcie się tylko na istocie niemieckości. Cechą kultury zachodniej jest rozumowanie, oświecenie, ideałem człowiek oświecony, który wszystko chce zrozumieć i wszystko wyjaśnić. Dla człowieka średniowiecznego istniała jedność życia, jedność kultury, łączyła wszystko w całość służba Bogu. Człowiek nowożytny zrywa wszelkie więzy z całością, z rodziną, grupą zawodową, państwem, kościołem, krajem ojczystym, dochodzi do kosmopolityzmu i internacjonalizmu, wszystko rozproszkował, rozłożył, zrozumiał, zajmuje wobec wszystkiego stanowisko antimetafizyczne i antireligijne, jest to człowiek o wysokiej kulturze technicznej, oddalony od natury, produkt wielkich miast.

Narodowy socjalizm niemiecki odrzuca taki ideał człowieka oświeconego, odrzuca pedagogję racjonalistyczną i indywidualistyczną i żąda nowej, którąby pojmowała człowieka w konkretnej pełni stosunków i potrzeb życiowych, ideałem będzie *człowiek — członek społeczności narodowopaństwowej*, uznający to wszystko, co tamten odrzucał.

Jeżeli chodzi o wpływy wschodnie na kulturę niemiecką, to może chodzić tylko o realizację socjalizmu Marksowskiego, bo od Piotra W. Rosja czerpie swą kulturę z zachodu. Ideałem bolszewickim człowieka jest to, co pozostaje, jeżeli odrzucimy zupełnie jego osobiste istnienie. Człowiek nie posiada żadnego ja, istniejącego po za przyrodą, biologją, psychologją i socjologją, pozbawiony jest wszelkiej osobowości.

Dla systemu bolszewickiego, głównym środkiem działania jest masa. Celem wychowania jest wychowanie dla marksowsko-socjalistycznej społeczności. A tam jedyną podstawą kultury jest praca: nauka, sztuka mrra'ność i t. d. są to t lko zjawiska jest praca i nauka, sztuka, moralność i. t. d. Są to tylko zjawiska towarzyszące pracy, jej skutki. Najwyższym ideałem jest technicznie uzdolniony robotnik o jednostronnem gospodarczem uję-

ciu, szermierz klasowy. „technisierter Arbeitsmensch, der einseitige Wirtschaftsmensch u. Klassenkampfmensch“. Tego nie chce znać niemiecka pedagogja. Ideał człowieka wyprowadza ona z głębi istoty niemieckości, opierając go na ideale chrześcijańskim i humanistycznym. Mamy 3 czynniki niemieckiego rozwoju: germańskość, chrześcijaństwo i humanizm. Chodzi o nawiązanie związku z prakulturą niemiecką z prawłaściwościami niemieckiej duszy, na tamtych właściwościach oprzeć trzeba dzisiejsze wymaganie państwowe, dzisiejsze cnoty obywatela.

Chrześcijaństwo nie stawia ideału biernego istnienia, zawiera ono czynniki aktywne, które powinny być w wychowaniu wyzyskane. Humanizm niemiecki nie ma nic wspólnego z racjonalistyczno - oświeconym humanizmem, będzie to humanizm nowy, zgoła odmienny, który będzie toczył walkę o wolność i godność niemieckiej osobowości przeciwko Kollektivmenschentum.

W tych zasadach i pojęciach ma być wychowywana i, co ważniejsza, wychowana młodzież.

Cele wychowania, wychowanie polityczne. Współdziałanie szkoły.

To jest zadaniem szkoły. Nauczyciele mają być przedewszystkiem apostołami nowego kierunku. Szkoła stała się narzędziem polityki. I dziś nikt temu nie przeczy, nikt się nie zastanawia, czy tak być powinno. Głosi się natomiast, że tak było zawsze, zapominając o wolnościowych zdobyczach pedagogicznych XIX w.

Wychowanie polityczne jest najgłówniejszym celem szkoły, obejmuje ono przedewszystkiem wychowanie woli i charakteru. Ten ideał moralny zawiera się w wychowaniu przy każdym regime państwowym, lecz w hitlerowskim nabiera specjalnego zabarwienia, bo tu ideał ma się wyrażać w bezwzględnem posłuszeństwie, które jest przygotowaniem do służby wojskowej, pojętej jako obowiązek obrony potęgi i mocy państwowej Niemiec i zdobycia panowania nad światem.

Ale obok cech moralnych: porządku, opanowania się, kar-

ności, ofiarności, do których prowadzi szkoła, wychowanie polityczne obejmuje poglądy na politykę państwową, politykę działaczy państwowych, z czem młodzież ma się w szkole zapoznać i czem się ma przejąć. Z przedmiotów szkolnych najbardziej powołaną do realizacji wychowania politycznego jest historja, ma ona wychowywać młodzież w kierunku nowego niemieckiego nacjonalizmu. Nacjonalizm był najsilniejszym czynnikiem dziejowym przez cały wiek XIX, lecz ten powojenny niemiecki nacjonalizm ma charakter odrębny przez swói pierwiastek mistyczny i rasowy. Trzeba wydobyć młodzież z pod wpływów materjalistycznych i wprowadzić do wychowania czynnik idealistyczny przy nietraceniu z oczu rzeczy głównej: podkreślania wszędzie twórczych sił narodu niemieckiego, co będzie środkiem pomocniczym do zasadniczego celu wychowania młodzieży w woli stania się potężnym narodem i potężnem państwem. Sama treść nauczania musi wspierać się na zasadach państwowych. Cel nuczania wyrażają pojęcia: rasa, naród i państwo niemieckie. I trzeba pamiętać, że wobec narodu czynnik terytorjalny ma mniejsze znaczenie: do narodu i państwa niemieckiego należą wszyscy Niemcy, tak samo ci, którzy mieszkają w państwie niemieckiem, jak i żyjący poza jego granicami. Plany działalności niemieckiej muszą obejmować wszystkich Niemców. Wszyscy muszą się zespolić w jednem dążeniu obalenia traktatu wersalskiego i narzuconego przezeń ustroju politycznego. A więc wychowania w idei Wielkich Niemiec obejmujących wszystkich Niemców na całym świecie, a przedeszystkiem żyjących w prowincjach odciętych przez traktat wersalski, wychowanie w napięciu woli całego narodu urzeczywistnienia tej idei, w poczuciu wartości narodu niemieckiego, czyli dumy narodowej i w poczuciu rasowego uświadomienia — to ogólny cel szkoły. Najwięcej może zdziałać tu nauczanie historji, jako najbardziej bezpośrednio z temi zagadnieniami związanej.

Władze niemieckie otoczyły nauczanie historji specjalną opieką. Godząc się zasadniczo ze stanowiskiem, że należy dać nauczycielowi swobodę co do metody, byle został zachowany i przeprowadzony zasadniczy cel nauczania i wychowania, ujęły w swoje ręce decyzję co do wyboru materjału,

Nowe programy.

W lipcu 1933 roku w Zentralblatt für die gesamt. Unterrichts Verwaltung zostały ogłoszone wytyczne linje dla nowych podręczników historji przez postawienie 4 postulatów, rzeczywiście rewolucyjnych w porównaniu ze stanem dotychczasowym.

A więc: należy 1. zaczynać kurs nauczania historji od prahistorji Niemiec, by przeciwdziałać niedocenianiu kultury niemieckich przodków i przez cały ciąg dziejów podkreślać znaczenie rasy i znaczenie idei narodowej w przeciwstawieniu do międzynarodowości.

2. Niemiecka idea obywatelska nie może ograniczyć się tylko do granic państwa, musi ona objąć wszystkich Niemców, żyjących poza granicami państwa niemieckiego. Dziś $1/3$ Niemców żyje nazewnątrz państwa.

3. Historja kultury nie może zająć miejsca przed historją polityczną, ponieważ ta ostatnia ją kształtuje. Powinno się dawać młodzieży ogólne linje rozwoju dziejów, wykazać głębszy związek między historycznemi zjawiskami, i wyjaśniać twórcze siły w historji.

4. Należy wykazywać wpływ jednostek na rozwój dziejów, to doprowadzi do światopoglądu bohaterskiego (heldische Weltanschauung), który najbardziej odpowiada niemieckiemu narodowi i stworzy nową siłę, zdolną do zwalczenia wrogiego świata.

To są 4 zasadnicze postulaty, dalej następuje ich wyjaśnienie. Podręczniki mają się zaczynać od prahistorji środkowej Europy i ma być przeprowadzone wykazanie wpływu rasy w rozwoju kultury. Rasa tworzy kulturę. Historja Europy jest dziełem ludów rasy północnej. Świadczą o tem wykopaliska i wysoko rozwinięty język północny, który stłumił rozwój innych języków.

Rasa germańska zawładnęła drogą do przedniej Azji i północnej Ameryki w najwcześniejszych czasach bo już w V w. prz. N. Ch. Północna rasa (Indowie, Medowie i ludy chetyjskie) wywarła decydujący wpływ na kulturę Azji Przedniej. Młodzież niemiecka powinna z odczuciem przeżywać dzieje tych jej pokrew-

nych ludów, które wreszcie upadły pod naporem rasy obcej, stworzywszy wysoką kulturę Indów i Persów.

Dzieje Grecji także wychodzą ze środkowej Europy. To rasowo biorąc są najbliżsi bracia Niemców. Dlatego inny stosunek powinien być do sztuki greckiej, niż n. p. do chińskiej. Północni Grecy tworzyli nieliczną klasę zdobywców. Ludność Aten n. p. była w większości pochodzenia azjatyckiego. Po zwycięstwie demokracji i wskutek dopuszczenia do mieszania się ras nastąpił upadek Grecji. Podobnież dzieje Italji zaczynają się w środkowej Europie (tu również mamy pokrewieństwo rasowe). Walka patrycjuszów i plebejuszów to walka ras, stąd tak długi opór przeciwko prawu małżeńskiemu. Za czasów Tyberjusza żyło tylko 6 rodów patrycjuszowskich. Większość ludności w Italji pochodziła od wschodnich niewolników. Ta beznadziejność położenia była podstawą stoickiej filozofji. Upadek Rzymu nastąpił wskutek upadku rasy.

Znaczenie wędrówki ludów polega na wlaniu świeżej krwi północnej, dlatego rozwój nastąpił tam,gdzie na stałe osiedliły się ludy północne, więc w północnej, nie południowej Italji, w Hiszpanji, Francji i Anglji.

Silniej niż dotychczas należy podkreślić wielkie dzieło niemieckiego średniowiecza: powtórne zdobycze wschodnich brzegów Elby — aż do Wisły ciągnął się stan posiadania niemieckiego narodu, wtedy gdy Słowianie wiedli jeszcze nędzny żywot nad Prypecią. Podkreślanie narodowego pierwiastku nie powinno doprowadzić do fałszywej oceny średniowiecza, w ciągu którego Niemcy miały okres wielkiej potęgi. A państwo jednolicie narodowe nie rozwinęło się wtedy nigdzie, przykładem Francja i jej prowincje.

Dopiero w epoce nowożytnej można mówić o państwie narodowem. Lecz w czasach nowożytnych zwiększają się wpływy międzynarodowe, następuje skażenie krwi niemieckiej, języka, prawa i światopoglądu. Trzeba rozbudzić świadomośc narodową, wciągając tu nowe czynniki poznane wskutek pogłębionych badań nad rodzinną prahistorją i hist. starożytną. To prowadzi do silniejszego podkreślenia rasowego pokrewieństwa ludności niemieckiej, tak samo w granicach państwa, jak i poza niemi.

Jednak głównym punktem rozważań powinny być przeżycia wojny światowej i walka Niemców z całym światem, poniżenie niemieckiego narodu przez traktat wersalski, wpływ liberalno-marksowskiego poglądu, przebudzenie się narodu od walki o zagłębie Ruhry, przejawienie się narodowo-socjalistycznej idei wolności aż do powstania niemieckiej narodowej społeczności (Volksgemeinschaft) w wielki dzień Potsdamu.

Zdawaćby się mogło, że te linje wytyczne dla podręczników historji będą stanowiły akt końcowy poczynań rządowych w stosunku do szkoły, że nastąpi okres wyczekiwania, podczas którego rozwinie się akcja powołanych pedagogów, ażeby po paru latach można było ocenić wyniki przetworzenia młodzieży niemieckiej w myśl nowego kierunku. Inaczej się dzieje. Niecierpliwość dzisiejszych kierowników niemieckiej polityki państwowej, czy może jej konieczności, nie pozwala na czekanie paru lat na wyrośnięcie kadrów młodzieży nowoniemieckiej, chcą oni mieć te kadry prędzej, chcą, by każdy rocznik młodzieży powiększał już dzisiaj szeregi drużyn hitlerowskich, chcą dziś zdopingować uczucie i wolę młodzieży w określonym przez siebie kierunku. Dlatego obok planowej pracy szkolnej przygotowano program specjalnych kursów, które mają być wprowadzone we wszystkich klasach szkół średnich i od V-go oddz. szkół powszechnych w ciągu 4 — 6 tygodni. Na wiosnę bieżącego roku wszystkie rządy państw związkowych wydały zarządzenia, by na 6 tyg. przerwano kurs normalny i poświęcono ten czas specjalnym tematom wychowania politycznego t. j. okresowi od 1918 — do 5/III 1933 r.

W treści programu konsekwentnie przeprowadzona apoteza hitleryzmu, budzenie poczucia wyższości narodu niemieckiego i dumy narodowej, nienawiści do całego świata i poczucia poniesionej krzywdy, pragnienia odwetu, dążenia do zniesienia traktatu wersalskiego i dążenia do potęgi Niemiec, do panowania nad światem ze zwróceniem specjalnej uwagi na rozwój partji narodowo-socjalistycznej, jej stopniowe zdobywanie coraz większej ilości głosów przy wyborach i z podkreśleniem zasług Hitlera w zestawieniu z marazmem poprzedniego okresu. Nie cofa się tu program przed uzewnętrznieniem największej nędzy moralnej, zdrady, przekupstw, nadużyć, aby tem jaśniej zabłysły

ofiarność i męstwo nowych bohaterów niemieckich: Schlagetera, Wessla, Hitlera i innnych. Program kończy się sylwetką Hitlera i Hindenburga, jako twórców przebudzenia Niemiec, postawieniem na przyszłość ideału wiary w Boga, ideału honoru, wolności i potęgi, apoteząą sztandaru czarno-biało-czerwonego i swastyki, oraz wyjaśnieniem znaczenia i dziejów swastyki.

Nie oparł się nowemu kierunkowi nawet Hamburg ze swym odrębnym ustrojem szkolnictwa, gdzie ideały pedagogiczne były przedmiotem specjalnej pieczy. W odezwie Landesschulbehörde z dn. 29.V.33. czytamy: „Politykę można rozumieć tylko pod kątem widzenia polityki zagranicznej. Musi ona stać się dziedziną odrębnego myślenia i postępowania. Jak w dziedzinie moralnej kryterjum postępowania będzie pojęcie dobrego i złego, tak tutaj takiem kryterjum będzie pojęcie stosunków przyjacielskich i wrogich. Nauczanie musi być w tym kierunku nastawione. Tego wymaga państwo. Treść historji musi być zreformowana. Jest ona źródłem żywych sił, odpowiadających życiu. Punktem wyjścia ma być to, co zostało dokonane, z tego punktu widzenia ma być prowadzone nauczanie. Środkiem nauczania mają być dzieje ludzi twórczych: Bismarka, Hitlera, Hansa, Grimma, Winninga, Beumelburga, Ernsta, Jangera i in., na tej podstawie bowiem poznajemy ducha czasu i jego wymagania. Odrzucić należy objektywność i neutralność z czasów przedwojennych. Dzisiejsze czasy wymagają leidenschaftliche Entschiedenheit".

Tak wygląda teorja hitleryzmu w wychowaniu niemieckiem.

Program zdumiewający w swej brutalnej szczerości, i egotyzmu, to więcej niż „państwo to ja" Ludwika XIV, to: „wszechświat to my!" — (dobrem i prawdą jest to, co jest dobrem dla narodowo-socjalistycznego państwa).

Czy jednak ten pogląd jest wykonalny, czy jest możliwem na dłuższą metę utrzymanie całego narodu w jednolitych poglądach politycznych?

Zapewne, biorąc ogólnie, zasady Hitlera są dość szerokie, by mogły być uznane przez rozmaite ugrupowania polityczne, naturalnie niemieckie, lecz za ogólnemi zasadami idzie tu skrajna wyłączność, nietolerancja partji narodowo-socjalistycznej, idzie zakaz krytyki, zniesienie wolności prasy, zebrań, wolności sło-

wa, np. wydanie zakazu należenia do socjal-demokracji i żądanie składania odpowiednich deklaracyj od urzędników, słowem najdalej posunięty ucisk polityczny, niewola ducha, jak za najlepszych czasów absolutyzmu. Otóż czy społeczeństwo XX w. będzie w stanie długo znieść taką niewolę, choćby się nawet miało do czynienia z wyczerpanem społeczeństwem powojennem? Chyba, gdyby się Hitlerowi udało rozwiązać sprawę bezrobocia i kryzysu ekonomicznego, to takie powodzenie gospodarcze mogłoby umocnić kierunek i przedłużyć jego istnienie.

Po drugie, czy możliwem jest na dłuższą metę również, wytworzenie takiego napięcia uczuciowego, jak chce Hitler i to wśród społeczeństwa, które samo tragedji przegranej wojny nie przeżywało.

My przez 100 lat z górą pragnęliśmy niepodległości, raz tylko jeden w 1863 r. nastrój uczuciowy u nas zbliżał się do marzeń Hitlerowskich co do siły napięcia uczuciowego, ale taki nastrój trwał tylko kilka lub parę miesięcy nawet, no i my nie mieliśmy swego państwa, spotykaliśmy wroga wciąż w życiu codziennem i wciąż musieliśmy się bronić.

Niemcy natomiast mają swe państwo i możność rozwoju. A przytem społeczeństwo chowane i trzymane w niewoli, w czci dla posłuszeństwa i autorytetu będzie złym materjałem na bohaterów, a przecież potencjalnego bohaterstwa żąda Hitler od każdego Niemca. W niewoli rosną niewolnicy lub buntownicy, nie bohaterowie.

Dlatego wydają mi się plany Hitlera jako program na dłuższą metę, t. zn. to wychowanie narodu — nierealne.

Tu musi nastąpić albo reakcja buntu, albo szarzyzna i pauperyzm duchowy. Dobrze jest umieć się słuchać, ale nie można się tylko słuchać i ciągle słuchać się. Lecz przypuśćmy, że plany Hitlera się powiodły, że udało mu się przetworzyć Niemców w społeczeństwo jednako myślących i czujących obywateli, gotowych do ofiarnej służby, przejętych miłością ojczyzny, wyćwiczonych wojskowo, uzbrojonych, zorganizowanych, zespolonych myślą i uczuciem ze wszystkimi Niemcami, żyjącymi poza granicami państwa. Do czego to prowadzi?

Bo jakież uczucia mają ożywiać to społeczeństwo, do czego ono będzie dążyło?

Nienawiść do wszystkich, poczucie krzywdy, pragnienie odwetu, przekonanie o swej wyższości wobec innych narodów i dążenie do panowania nad światem.

To byłoby groźniejsze niebezpieczeństwo dla Europy niż za czasów Wilhelma.

Czy Europa zgodziłaby się na pójście do niewoli niemieckiej, czy też powtórzyłaby się katastrofa wojenna z 1914 roku?

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Ks. Dr. Kazimierz Dworak. — **Zarys psychologji empirycznej.** Podręcznik szkolny. Kielce 1933 (str. 224).

Redagowanie podręcznika nie należy do rzeczy łatwych. Chodzi bowiem o podanie wiadomości w zarysie, obejmującym całość dziedziny psychologicznej i uwzględniającym przedewszystkiem podstawowe pojęcia będące streszczeniem współczesnej wiedzy psychologicznej. Nadto piszący podręcznik musi się liczyć z programem obowiązującym, czyli w krótkim stosunkowo czasie, jaki się poświęca obecnie nauczaniu psychologji wyłożyć najważniejsze pojęcia.

Jeżeli krótkość wykładu i przystępność nie odbija się ujemnie na naukowem zadaniu podręcznika: objektywnego zapoznania ucznia z elementami danej gałęzi nauki, to podręcznik taki przynosi korzyść dla uczących się i dla nauki. Do takich należy właśnie Zarys psychologji empirycznej Ks. D-ra Dworaka.

Tok wykładowy jego Zarysu psychologji odznacza się jasnością i przystępnością; nie widać tu przeładowania wiadomościami drobiazgowemi, albo takiemi, co wymagają już przygotowania specjalnego filozoficznego, a tem mniej dostrzega się jakąś powódź słów, w której wykładający lub uczeń musieliby wydostawać myśli ważne.

Zaletą tego podręcznika cenną jest stale utrzymywany kontakt z życiem szkolnem, z praktyką potoczną.

Zagadnienia psychologiczne dotyczą nas blisko, a jednak abstrakcyjnie przedstawione mogą nie budzić zainteresowania ucznia, mogą nastręczać wiele trudności do zrozumienia, choćby dlatego, że uczeń z niemi spotyka się poraz pierwszy.

Otóż autor stara się wszędzie utorować dokładne zrozumienie poruszanego tematu. Nie dosyć na tem, przy niektórych wykładach, popartych trafnemi przykładami życiowemi, jak np. w rozdziałach o spostrzeganiu, o myśleniu, o woli łatwo się obudzą u ucznia dążenia do samokrytycyzmu i samowychowania.

Można powiedzieć, że autor kierował się przysłowiem: „Non scholae sed vitae discimus".

Dla nauczyciela „Zarys psychologji empirycznej" będzie przydatnym podręcznikiem, ułatwiającym wykład o tyle, że zagadnienia, które mogą być pominięte, lub wymagające rozprowadzenia przez samego wykładającego, są umieszczone osobnym drukiem.

Wiadomo, iż w psychologji są zagadnienia delikatne ze względu na to, że łączą się z zagadnieniami religijnemi, np. zagadnienie duszy, które w niektórych podręcznikach jest rozwiązane niby w imię nauki empirycznej wręcz przeciwnie do tego, czego młodzież się uczy na lekcjach religji. Autor postąpił roztropnie, wskazując, że to zagadnienie należy do psychologji nie empirycznej, lecz filozoficznej, bo psychologja empiryczna ogranicza się do opisy-

wania tylko zjawisk przyrodniczych, powstrzymując się od spekulacji filozoficznej nad ich źródłem. W ten sposób nie opuszcza się gruntu empirycznego, ani też wprowadza się do umysłu uczniów sprzecznych informacyj.

W tym nowym podręczniku są omówione niektóre zagadnienia w sposób zajmujący i jasny i uwzględniający współczesny rozwój psychologji. Autor podkreśla niebezpieczeństwa, wynikające z metodologicznie potrzebnego podziału zjawisk psychologicznych i ich osobnego rozważania. W życiu psychicznem konkretnem mamy do czynienia z całościami z syntezami biologicznie zwartemi; o tem nie wolno zapominać przy uczeniu się i nauczaniu psychologji.

Możnaby wytknąć pewne braki, a więc wolelibyśmy widzieć więcej uwydatnioną stronę biologiczną przy traktowaniu o wyobrażeniach i o pamięci.

Te braki małe nie znoszą jednak licznych i poważnych zalet Zarysu psychologji empirycznej, który bezsprzecznie przychodzi w porę i przyniesie korzyści naszej młodzieży szkół średnich i tym co pragną mieć ogólne, a jednak podstawowe wiadomości z psychologji empirycznej.

P. Chojnacki

Ks. Paweł Siwek T. J. Profesor psychologji na Uniwersytecie Gregorjańskim w Rzymie. **Metody badań zjawisk nadprzyrodzonych.** Problem Konnersreuth. Kraków 1933. Wydawnictwo Księży Jezuitów (str. 118).

Dziwne sprawy, jakie dokonywują się w Konnersreuth na osobie Teresy Neumann stały się przedmiotem rozbieżnych sądów. Jedni widzą w nich działanie Boże, inni zaś twierdzą, że do wydania takiego sądu brak dostatecznych motywów. Rozbieżność sądów panuje wśród psychologów i teologów niemieckich. Zaznaczyła się też i u nas.

Ks. prof. P. Siwek, autor wielu prac z dziedziny psychologji i filozofji zabierał parokrotnie głos w sprawie niezwykłych zjawisk u Teresy Neumann w Konnersreuth na łamach „Przeglądu Powszechnego" (październik 1931) i „Prądu" (kwiecień 1932), zalecając zawieszenie sądu co do ich charakteru nadprzyrodzonego, gdyż dopuszczają one i tłumaczenie naturalne na podstawie faktów znanych w psychologji i filozofji. J. E. Ks. Arcybiskup Teodorowicz zajął się sprawą Teresy Neumann w Ateneum Kapłańskiem (styczeń, marzec, kwiecień 1932 r.) i poddał krytyce „metody", jakiemi się posługuje Ks. Siwek, a które, choć nie wykluczają „możliwości" interwencji Bożej, otwierają możliwość wytłumaczenia zjawisk w Konnersreuth również bez niej, czyli wytłumaczenia psycho - fizjologicznego bez potrzeby uciekania się do kryterjów teologji mistycznej.

W swej książce „Metody badań zjawisk nadprzyrodzonych" Ks. prof. Siwek usprawiedliwia stosowane przez siebie metody do zjawisk w Konnersreuth i czyni to zarówno ze stanawiska psychologji, jak i ze stanowiska teologji mistycznej (str. 12, 31). Autor nie poprzestaje na opisaniu różnicy zdań, jaka zachodzi między Jego Najdostojniejszym Krytykiem i nim, lecz wykazuje, gdzie tkwi źródło tych różnic. Otóż różnice poglądów musiały powstać, skoro autor i jego krytyk wychodzą z odmiennych założeń. Odmienność założeń uwidocznia się w tem, że autor nie uważa cudów, ekstazy, stygmatów, wizyj,

jasnowidzenia, daru języków za k o n i e c z n e, i s t o t n e e l e m e n t y mistycznych przeżyć. Te zjawiska mogą towarzyszyć, mogą współistnieć (str. 46, 57), ale nie mają one związku wewnętrznego i koniecznego z przeżyciem mistycznem, albowiem zdarzają się wypadki, gdzie one występują, chociaż przeżycia mistyczne, t. j. uczucia bezpośredniego obecności Boga, intuicji niema (46, 55, 56). Nie należy brać tego, co p r z y p a d k o w o, co p r z y g o d n i e, co n i e k i e d y zjawia się wraz z doznaniem mistycznem za jego istotę, za e l e m e n t k o n s t y t u t y w n y (str. 44, 45, 53).

Stąd też ekstazy, post. jasnowidzenia i t.p. występujące u Teresy Neumann s a m e n i e w y s t a r c z a j ą do tego, by wydać sąd o mistycznym charakterze zjawiska. Należałoby „zbadać skrupulatnie zespół warunków naturalnych, wśród którego wystąpiło zjawisko" i „wykazać ich niewystarczalność". „Wtedy dopiero będziemy mieli prawo powiedzieć: zjawisko to jest nadprzyrodzone" (str. 53).

Tymczasem badania nad zjawiskami u Teresy Neumann nie odpowiadają jeszcze wymaganiom ścisłości i skrupulatności objektywnej; rozgłos zawdzięcza Konnersreuth dziennikarzom, nie mającym potrzebnych wiadomości z medycyny i psychologji, lub wrażeniowcom (str. 10, 100).

Autor opiera swoją tezę o przygodności ekstazy, stygmatów, jasnowidzenia i t. p. w stosunku do poznań mistycznych na wskazaniach Benedykta XIV, na dziele św. Jana od Krzyża, Doktora Mistyki a następnie na wywodach psychologów i zarazem filozofów chrześcijańskich, jak J. Maréchal T. J., Garrigon-Lagrange Z. K., uwzględniając też zdania psychologów nienależących do tego obozu, jak Delacroix, Bergson [1]).

Przy końcu autor stwierdza, że mimo rozbieżności poglądów jego i Ks. Arcybiskupa nie odnosi się on inaczej niż jego krytyk do „mistyki chrześcijańskiej" jako takiej, lecz tylko jest zwolennikiem innej „teorji" równie uprawnionej wśród teologów katolickich (115).

Książkę Ks. prof. Siwka czyta się z ciekawością. Rozbiór krytyczny zjawisk z Konnersreuth nie mąci przejrzystości logicznej w argumentacji. Ponieważ autor sumiennie przytacza słowa mistyków i myślicieli chrześcijańskich i sam podaje trafne racje, książka jego stanowi uznania godny dorobek z zakresu psychologji religji i teologji mistycznej.

Ks. P. Chojnacki

P e t e r s e n u n d F ö r t s c h: — **Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 — 1930.** Weimar 1930.

W książce tej Petersen wraz z jednym ze swych współpracowników dają nam pogląd na sposób prowadzenia i cele robót ręcznych w jenajskiej szkole uniwersyteckiej.

Celem robót jest ogólny rozwój sił życiowych i radości życiowych, rozwój spontanicznej siły twórczej i odkrywczej dziecka. Techniki zdobyte na

[1]) Podobne do autora stanowisko zajął wobec stygmatyzacji Ks. Dr. Wincenty Kwiatkowski prof. Uniw. Warszawskiego w pracy: „Stygmaty św. Franciszka z Asyżu". Warszawa 1927, str. 23—25.

lekcjach robót stosują dzieci w nauce innych przedmiotów, podczas świąt, np. przygotowanie sceny do przedstawień teatralnych, rysowanie kart wielkanocnych, wykonanie jaj wielkanocnych (niemieckie Ostereier) dla nowowstępujących do szkoły.

Roboty ręczne prowadzi się dla ich wartości wychowawczych: dziecko rozwija swe siły twórcze, dzieci pomagają sobie nawzajem, przygotowują się do odpowiedzialności w działaniu, zaostrzają sąd logiczny dziecka.

Impulsem do robót ręcznych jest:

1) przewaga sił życiowych dziecka,

2) radość z uczynienia komuś podarunku,

3) radość tworzenia i opanowania narzędzia,

4) skłonność do ekspresji w rysunkach i robotach,

5) bodźce sztuczne, podsuwane przez nauczyciela dla wywołania przymusu wewnętrznego,

6) wpływy zewnętrzne środowiska.

Rytm robót ustalony jest przez pory roku i święta. Przed Bożem Narodzeniem uczniowie ustawieni są w kierunku robienia podarków, po świętach chcą poznać nowe techniki pracy.

Wystawy robót i rysunków nie są celem, ale mają dać obraz przebiegu pracy w ciągu roku szkolnego.

Nauczyciel robót ręcznych musi:

1) z pomocą rodziców i kolegów środowisko pracy i możliwości pracy tak zorganizować, by dzieci mogły indywidualnie tworzyć,

2) dać dzieciom technikę pracy (Werkgrammatik),

3) za pośrednictwem rozmów i konferencyj z kolegami czuwać nad wszelką działalnością rysunkową na terenie szkoły,

4) pozwolić na rozwój sił twórczych dziecka.

Nauczyciel robót ręcznych musi mieć gruntowne wykształcenie, nie z niechęci dziecka zbytnią krytyką, lecz będzie musiał je zawsze zachęcić, będzie organizatorem pracy, towarzyszem dziecka, którego autorytet nie może się opierać na zewnętrznej postawie.

Dzieci posiadają swobodę ruchu i działania. Swoboda ta nie może jednak iść tak daleko, by dzieci sobie nawzajem przeszkadzały, z konieczności więc powstaje prawo grupy, któremu i nauczyciel podporządkować się musi. Frötsch przytacza jako przykład poszanowania prawa, że kiedyś jedno z dzieci prosiło go, by jeszcze raz zamknął drzwi, ale ciszej.

W książce znajdujemy bardzo ciekawe przykłady realizowania programu robót ręcznych. Pozatem mamy uwagi o ćwiczeniach rytmicznych Jacques Dalcroze'a, stosowanych w jenajskiej szkole ćwiczeń. Wychowanie rytmiczne oddaje usługi w nauczaniu języka i wyrażania się plastycznego. Dziecko uczy się użyć ciało swe jako instrument ducha.

Petersen docenia współczesne badania Ludwika Klagesa nad charakterologją. Przy badaniu uczniów zwraca się w szkole uwagę na typy konstytucjonalne, na dynamiczną fizjognomikę, np. mimikę, a nawet na grafologję pisma uczniów.

Świadectwa zostały w szkole Petersena zastąpione okresowemi charakterystykami, które przesyła się rodzicom dziecka. Każde dziecko również otrzymuje charakterystykę swą, treść jej nie jest jednak identyczna z tą, którą posyła się rodzicom. Autorzy przytaczają kilka takich charakterystyk.

L. B.

Walter S. Monroe i Ruth Streitz. **Directing Learning in the Elementary School.** — New York, 1932, str. IX + 480.

Książka ta traktuje o metodach nauki w szkole powszechnej. Część pierwsza podaje ogólne zagadnienia, wchodzące w skład kierowania nauką w szkole powszechnej, część druga traktuje o nauce poszczególnych przedmiotów.

Rozdział I, wstępny, zaczyna się od stwierdzenia, że praktyka szkolna w szkole powszechnej jest wielce różnorodna, od osławionej „metody paznogciowej" do dawania dzieciom zupełnej swobody. Autorzy tej książki wypowiadają się za postępem, lecz z zachowaniem systematycznej nauki.

Przy końcu każdego rozdziału podana jest odnośna bibljografja oraz pytania i wskazówki dla czytelników.

Rozdz. II poświęcony jest analizie istoty uczenia się, rozdz. III—V rozważaniom, jak nauczyciel może pobudzić owocną aktywność dzieci przy nauce, jak ma kierować nabywaniem przez nie wiadomości i wzorów postępowania (przez te wzory rozumie się ideały, zainteresowania, dyspozycje i t. p.), pożądanych z punktu widzenia socjalnego. Rozdz. VI omawia przystosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Jako podstawową procedurę autorzy wysuwają postawienie djagnozy dla poznania tych potrzeb. Na tem kończy się cz. I.

Cz. II, jak już wspomniałam, daje metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów szkoły powszechnej. A więc rozdz. VII omawia kierowanie nauką czytania. Jakie należy stosować ćwiczenia i inne środki, by pobudzić aktywność i zainteresowanie dzieci przy głośnem i cichem czytaniu, jak można zmierzyć poziom uczniów, gdy chodzi o czytanie, jak powinien nauczyciel postępować, by odkryć braki w czytaniu i by im zaradzić, — to są kwestje rozważane szczegółowo w tym rozdziale.

W następnym rozdziale autorzy przechodzą do omówienia związku między umiejętnością czytania, a wynikiem z innych przedmiotów, omawiają różne typy czytania.

Rozdział IX poświęcony jest wskazaniom dotyczącym kierowania nauką języka ojczystego. I znów jak przy nauce czytania mamy najpierw ogólne rozważania, jakie są cele nauki języka, jakie należy stosować metody (wraz z przykładami) i jak mierzyć wyniki. Podobnie przedstawiona jest metoda nauki przy „naukach społecznych", któremi autorzy zajmują się w następnym rozdziale. „Nauki społeczne" w wyższych oddziałach szkoły powszechnej obejmują połączenie geografji, historji i nauki obywatelskiej; w szkołach amerykańskich zespolono ściśle program tych przedmiotów ze względu na wspólny cel ich nauki, mianowicie — zrozumienie życia współczesnego. Tutaj również po-

dane są przykłady tematów przerabianych w różnych oddziałach. Podkreślona jest dramatyzacja, jako jedna z czynności pomocnych przy naukach społecznych. Dramatyzacja jest to termin często stosowany w amerykańskiej literaturze pedagogicznej i posiadający szeroki zakres. Rozumie się tam przez dramatyzację nietylko przedstawienie w formie dramatycznej tematów z literatury czy historji, lecz również n. p. konstrukcję modeli (modele starożytnych wiosek i miast, fortów, modele maszyn), robienie kostjumów, przedstawiających pewien okres historyczny, reprodukcja takich czynności jak prowadzenie sklepu kolonjalnego, budowanie i meblowanie domu i t. p.

Jednak ta dramatyzacja powinna wypływać z regularnej nauki w klasie, a czynności jej powinny być planowane przez uczniów.

W dalszych rozdziałach omówione jest kolejno kierowanie nauką arytmetyki, pisania i „przedmiotów artystycznych". Te przedmioty artystyczne zajmują poczytne miejsce w szkole amerykańskiej, stały się one żywotną częścią pracy szkolnej, jako jeden ze środków autoekspresji dziecka. W naszych szkołach mamy oddzielnie naukę śpiewu, rysunków i robót ręcznych, w programach amerykańskich w ostatnich latach skupia się to wszystko jako nauka „art" — sztuki i obejmuje ona w programie szkoły powszechnej na takie zajęcia jak: modelowanie w glinie, malowanie (rysunki tlyko wówczas, gyd dzieci odczuwają potrzebę nabycia tej techniki), dramatyzacja przeczytanych opowieści, rytmika i muzyka, przedstawienia — festivale, na które składa się muzyka, poezja, literatura, historja, epizody dramatyczne i t. d.

Przy nauce wszystkich tych przedmiotów nauczyciele powinni posługiwać się tekstami dla zbadania postępów dzieci.

Rozd. XV. — Rozplanowanie nauczania — podkreśla doniosłość planu przy nauczaniu, podaje co powinien zawierać plan lekcji z zaznaczeniem jednak, że nie należy przytrzymywać się go zbyt ściśle; pytania uczniów mogą skierować dyskusję w klasie na tory nieprzewidziane w planie nauczyciela, jeśli nie wybiegają one poza ogólny temat, nauczyciel powinien pozwolić na swobodny rozwój dyskusji. Przykłady planów lekcyj zamykają ten rozdział.

Na zakończenie książki autorzy omawiają dodatkowe czynności nauczyciela, a więc rozstrzyganie wykroczeń przeciwko karności, prowadzenie sprawozdań, współpraca z innymi członkami personelu nauczycielskiego, prowadzenie kółek młodzieży.

Irena Szymaniuk-Wyrzykowska

b) Czasopisma

Chowanna. Rocznik 1932 (str. 1—238), poświęcony rewizji stosunku wychowawcy do wychowanka. Zeszyt I—IV. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach pod redakcją Dra Mieczysława Ziemnowicza w Krakowie.

Ze względów ekonomicznych „Chowanna" z kwartalnika przeobraziła się na rocznik. Każdy rocznik ma opracować cały kompleks zagadnień wy-

chowawczych, skoncentrowanych około jakiegoś zagadnienia. Rocznik 1932 zajmuje się problemem r e w i z j i s t o s u n k u w y c h o w a w c y d o w y c h o w a n k a. Szereg artykułów porusza bardzo istotne sprawy, które stale przewijają się w wychowaniu.

„Tradycyjne" wychowanie opierało się głównie na autorytecie starszych, ich doświadczeniu. Starano się, by w dziecku zrealizować per fas et nefas wymarzony ideał wychowawczy, będący jakby syntezą wszelkich przejawów życia kulturalnego, pojęć, myśli, potrzeb społeczeństwa dorosłych. Zależnie od powodzenia w zrealizowaniu danego ideału oceniano postępowanie dziecka. Nie uwzględniono aktywności i spontanizmu natury dziecięcej, a cóż mówić o indywidualności poszczególnych dzieci! Nie znano natury dziecka i praw, rządzących jego życiem psychofizycznem, nic też dziwnego, iż nie wnikano w motywy postępowania dziecka. Dzisiaj, ponieważ nauka rzuciła wiązkę światła na psychofizyczne życie dziecka, „nowe wychowanie", rewidując dotychczasowy stosunek wychowawcy do wychowanka, stara się ustalić pewne kryterja oceny postępowania dziecka, pragnie wniknąć w motywy postępowania dziecka i uświadomić je wychowawcy.

Tę sprawę porusza Dr. M. Ziemnowicz w pracy: „M o t y w a c j a p o s t ę p o w a n i a i j e g o o c e n a w ż y c i u s z k o l n e m". Na postępowanie człowieka, a tembardziej dziecka, mają wpływ: 1-o procesy fizjologiczne, np. głód, zmęczenie, ból; 2-o wrodzone tendencje t. zw. instynkty, np. ciekawość, instynkt konstruktorski, niszczycielski; 3-o uczucia (emocje), które wykazują dużą zależność od procesów fizjologicznych; 4-o motywy społeczne, np. dążenie do znaczenia, racjonalizacja swoich poczynań, kompleks niższości i t. p.

Przy ocenie postępowania zwykle nie bierzemy pod uwagę stanu fizjologicznego i nerwowego dziecka oraz zbyt mało wnikamy w społeczne motywy postępowania. Dziecko ponosi często karę za czyn, którego nie miało zamiaru popełnić, za który nie czuje się odpowiedzialne. Wtedy niesprawiedliwa kara, odczuta jako zemsta, represja, wywołuje w dziecku niepożądane reakcje: upór, krnąbrność i t. p. Autor pracy przytacza szereg odpowiedzi ankiety na temat kary i jej oceny przez uczniów. Zbyt bezwzględnie i równocześnie zbyt porywczo ocenia się postępowanie młodzieży w sferze życia seksualnego. Bardzo mało zwykło się wnikać w pobudki postępowania dziecka, same, choćby drobne fakty, wystarczają do najsurowszej oceny. Zbyt często niestety w życiu szkolnem ukarany protestuje nawet samobójstwem, chcąc wykazać swoją niewinność bądź też swoje położenie bez wyjścia, ale zarazem — i brak pomocy ze strony wychowawców. W konkluzji autor podkreśla, że „gdy zadamy sobie trudu wniknięcia w duszę dziecka, zrozumienia jego czasem dziwnych wybryków, wtedy także przebaczymy niejedno, a zawsze zapobiegniemy złu, które mu grozi" (str. 40).

Oto omówienie innych ciekawych artykułów: S t e f a n S z u m a n: R o z w ó j m ł o d z i e ń c z e g o i d e a l i z m u.

P o g l ą d n a ś w i a t j e s t n i e o d ł ą c z n y m t o w a r z y s z e m ż y c i a c z ł o w i e k a*). Już dziecko w 2—7 lat wytwarza sobie pewien światopogląd: egocentryzm i magiczne tłumaczenie sobie zjawisk świata zewnętrznego — to cecha charakterystyczna dla tego okresu. Nieznaną, niezrozumiałą, tajemniczą rzeczywistość zjawisk świata zewnętrznego dziecko nagina do poziomu swojego umysłu, wyjaśnia na wzór zjawisk ze swojego życia, otaczających je ludzi i zwierząt. Prawda zjawiask przyrodniczych dla debiutującego umysłu dziecka jest obojętna, obca, bo — zbyt sucha, daleka; wyobraźnia i uczucie przychodzą dziecku z pomocą, upiększają rzeczywistość, czynią ją bliższą, swojską, zrozumiałą. Zabawa jest atmosferą, w której dziecko żyje i stwarza fatamorganę rzeczywistości.

W drugiem dzieciństwie (8—14 lat) rozbudzony umysł dziecka stara się przedrzeć przez mgłę iluzyj o rzeczywistości. Dziecko zaczyna się interesować rzeczami świata zewnętrznego jako objektami poznania; życie przyrody pochłania je całkowicie. Dziecko w tym okresie życia — to naiwny realista i materjalista; świat duchowy, wewnętrzny jest przezeń niedostrzegany, własne „ja" drzemie. Na tle pragnień i marzeń w związku ze zdobywanemi wiadomościami o przyrodzie i jej potędze wytwarza sobie dziecko ideały. Autor przytacza dwa ideały, charakterystyczne dla tego wieku: ideał Robinzona, podróżnika oraz ideał bohaterski, noszący przedewszystkiem znamiona siły fizycznej. Ideały te mało posiadają cech duchowych, idealnych, dlatego też autor artykułu nazywa je pseudo-ideałami. Pseudo-ideał bohaterski jest zwiastunem ideałów wieku młodzieńczego.

Wiek młodzieńczy rozbudza zainteresowania życiem duchowem. Młodzież odkrywa własną jaźń, zaczyna śledzić życie duchowe własne i innych. Monizm dzieciństwa przedzierzga się teraz w dualizm świata materji i ducha. Myśl młodzieńcza, odkrywszy bogactwo wartości świata duchowego, zaczyna zastanawiać się nad związkiem ludzkiej jaźni ze światem zewnętrznym oraz nad jej rolą w tym świecie; zaczyna wybiegać w przyszłość. Na ubogiej w doświadczenia szalupie intelektu błąka się młodzież po bezkresnym swego ducha oceanie, rozkołysanym trójzębem bujnego uczucia młodzieńczego, nadziei stworzenia świata idealniejszym niż jest i wiary w ziszczenie swoich marzeń. Jest to 1-sza faza idealizmu młodzieńczego, faza a n t y c y p a c j i. W rzeczywistości świata zewnętrznego młodzież napotyka na opór w realizacji swych marzeń. Zaczyna postrzegać rozdźwięk pomiędzy światem materji i ducha, i wtedy poczyna się tragedja duszy młodzieńczej. Rzeczywistość mrozi ją swym chłodem, kaleczy brutalnym, nagim realizmem. Wtedy to młodzież ucieka „w krainę ułudy..." — jest to druga faza idealizmu młodzieńczego, faza k o m p e n s a c j i.

Tak się ma przedstawiać rozwój psychiczny młodzieży w okresie intensywnej harmonizacji mózgu i dojrzewania niektórych procesów fizjologicznych. Bujność wzrostu przy wiotkości postaci ciała niejako warunkowała bujność lecz nierealność zamierzeń młodzieńczych. Ten paralelizm w psycho-fi-

*) Moja uwaga.

zycznym rozwoju młodzieży, przez autora uwypuklony, w trzecim okresie idealizmu młodzieńczego zaznacza się mężnieniem organizmu fizycznego przy równoczesnem zwykle kompromisie bujnego ducha młodzieńczego z rzeczywistością. Życie duchowe młodzieży wkracza w fazę n o r m y.

Idealizm przestaje być zarzewiem buntu i bezsilnego protestu przeciw rzeczywistości, a staje się czynnikiem pracy nad sobą samym, nad zdobyciem charakteru i silnej wewnętrznie, pozytywnej osobowości (str. 50).

W części II-ej artykułu autor ilustruje przykładami z dzienniczków młodzieży fazy młodzieńczego idealizmu.

Alojzy Florczak. P r z e ż y c i e u b ó s t w a u m ł o d z i e ż y m ę s k i e j s z k ó ł ś r e d n i c h. (Ustęp z psychologji społecznej wieku dojrzewania).

P. A. Florczak swoją pracę oparł głównie na materjale ankietowym, zebranym w lwowskich gimnazjach męskich. Z ankiety wynika (og. 549 odp.). iż większość młodzieży (ok. 469 uczn.) reaguje negatywnie na ubóstwo. Wśród ubogiej młodzieży w 85% *) ubóstwo jest powodem przykrych i ciężkich przeżyć; wpływa hamująco na rozwój psychiczny młodzieży głównie wskutek przeżyć na tle poczucia niższości. Poczucie niższości osłabia energję życiową młodzieży, jej aktywność, przedsiębiorczość, odwagę do ciemnego „jutra", a równocześnie wywołuje często nadkompensację w sferze pragnień i dążeń, wzniecając uczucia żalu, zazdrości, nienawiści i t. p., a więc uczucia antyspołeczne. Około 15% młodzieży reaguje inaczej: jedni z ubóstwa są zadowoleni (ok. 6%), reszta jest obojętna, nie zastanawia się nad tem. Nie można pominąć, iż ubóstwo przyczynia się do lepszego zrozumienia i odczuwania cudzej niedoli, a dla wielu z młodzieży (prawdopodobnie z tych 15%) jest bodźcem do zdobycia hartu woli, pracowitości i t. p. właściwości charakteru, które cechują dzielnych ludzi.

Bujne przeżycia okresu dojrzewania komplikują się u niezamożnej młodzieży na tle przykrych przeżyć ubóstwa. W pracy wychowawczej należy i od tej strony spojrzeć na wychowanka, aby lepiej go zrozumieć, a dzięki temu — wychować.

Mieczysław L e w i ń s k i. — P s y c h o l o g i c z n o - p e d a g o g i c z n e p o d s t a w y h a r c e r s t w a.

Harcerstwo ma szerokie podstawy psychologiczno - pedagogiczne. Jest ono systemem ogólno - wychowawczym, nie zasklepiającym się do granic jednego narodu. System ten czyni zadość postulatom nowego wychowania i nauczania. Opiera się na naturze dziecka, na jego aktywności i spontanizmie, wyzyskuje instynkty dziecka, np. instynkt walki, włóczegowski przy urabianiu charakteru i rozwijaniu inteligencji. Współżycie dzieci w grupach, obcowanie z przyrodą pozwala im rozwijać się fizycznie, kształcić swoje zmysły, spostrzegawczość, wzbogacać zapas wiadomości, a równocześnie — sublimować popędy pierwotne, urabiać uczucia wyższe, zdobywać pogodę ducha, zaradność, odważną postawę wobec życia.

---

*) Dla większej przejrzystości wyniki, podane przez autora artykułu, przytaczam w %%.

Harcerstwo jako system wychowawczy jest prawdziwą szkołą życia.

Wizytator T. A. Koziara. — Elementy samorządowe w życiu szkolnem.

Samorząd uczniowski wtedy spełnia w szkole swoje zadania, jeżeli jest przejawem głębokich przeżyć i potrzeb młodzieży. Młodzież winna być serjo i pozytywnie nastawiona do samorządu uczniowskiego. Do tego przyczynia się cała atmosfera wychowania danej szkoły oraz dydaktyczno - programowa praca nauczycieli.

Z tego, co autor artykułu pisze, można wysnuć, iż nauczyciel powinien w pracy na lekcji wziąć sobie za wytyczne następujące zasady.

1-o należy pobudzać ucznia do inicjatywy i samodzielnej pracy przez wzniecanie w nim zainteresowania;

2-o ucznia to interesuje, co mu jest bliższe, a bliższemi są mu te czasy i okoliczności, w których żyje;

3-o materjał nauczania należy ujmować w związku ze współczesnością.

Nadto poszczególne usiłowania wychowawcze nauczyciela i cała atmosfera szkoły winny być przeniknięte jedną naczelną zasadą w tym celu, aby młodzież przyuczała się do samorzutnegoześrodkowywania swoich poszczególnych, indywidualnych wysiłków „...w jedno ognisko..." wokół naczelnej idei, którą winna być rzetelna, twórcza praca dla pomyślnego rozwoju wielkości i potęgi Państwa Polskiego.

Tak więc, praca nauczycieli, oparta na wspomnianych zasadach, i atmosfera szkoły, przeniknięte naczelną ideą dobra państwa, a dzięki tym energja młodzieży, pobudzona do samodzielnej, twórczej pracy — to elementy samorządowe w życiu szkoły.

Dr. Leon Blaustein. — Lenistwo u dzieci i młodzieży.

Współczesna literatura psychologiczna stosunkowo mało poświęca uwagi lenistwu, które jest stałym towarzyszem życia dzieci i młodzieży. Autor pracy rozróżnia lenistwo od rozleniwienia. Dziecko nie ma chęci np. do uczenia się wierszy, łaciny, ale chętnieby np. rysowało mapę czy rąbało drzewo; tu mamy do czynienia z lenistwem do uczenia się wierszy, do łaciny. O ile wogóle dziecku nie chce się nic robić, wtedy nazwiemy to rozleniwieniem. Takie rozróżnienie ważne jest dla wychowawcy. Z innych zagadnień porusza autor przyczyny lenistwa, związek jego z całokształtem rozwijającej się psychiki dziecka; pisze o diagnozie lenistwa, o lenistwie zbiorowem. Słuszny jest pogląd autora na sprawę odpowiedzialności wychowanka za swoje lenistwo. Dziecko częstokroć przeżywa lenistwo, które zostało wywołane przez przyczyny od dziecka niezależne (np. zmęczenie, brak uzdolnień); nie można je za to winić. Dziecko jednak winno dążyć do opanowania swojego lenistwa; jeżeli brak tego wysiłku, wtedy dopiero zasługuje ono na miano próżniaka. Omawiając postawę nauczyciela - wychowawcy względem lenistwa, autor zaznacza, iż koniecznym warunkiem skutecznej walki z lenistwem jest trafna ocena psychicznej sytuacji leniwego wychowanka i zasto-

sowanie odpowiedniej metody postępowania w atmosferze kultu pracy i wyścigu pracy.

Stefan B ł a c h o w s k i. — K ł a m s t w o. — (Metoda, istota i zapobieganie).

Dopiero psychologja kilkudziesięciu lat ostatnich systematycznie zaczęła badać zjawisko kłamstwa u młodzieży. Posługiwano się trzema metodami: 1-o metoda zbierania poszczególnych, dokładnie opisanych przypadków (m. kazuistyczna); 2-o m. ankietowa; 3-o m. eksperymentu.

Do tej pory brak bezspornego ujęcia istoty kłamstwa. Psychologja lat ostatnich rzuciła wiele światła na zjawisko kłamstwa, nie dała jednak zupełnie poprawnej jego definicji. Autor artykułu, rozwiązując różne definicje, zauważa, iż „określenia, opierające się na sędziwej definicji św. Augustyna, zawsze będą mieć powodzenie" (str. 164); taką definicję daje np. Marja Zillig, nazywając kłamstwem „wypowiedź świadomie zmierzającą do wprowadzenia innych w błąd *). Autor, rozważając na różnych przykładach okoliczności powstawania kłamstwa wśród młodzieży, jego kategorje i t. p., ostatecznie zauważa, iż w walce z kłamstwem wśród młodzieży wiele może zdziałać ten wychowawca, który odznacza się wysokim poziomem etycznym, ma dar wzniecania w młodych duszach ideałów moralnych, potrafi rozwijać zainteresowania i skłonności, stanowiące przeciwwagę i zaporę dla kłamstwa oraz ostrożny jest w przeprowadzaniu diagnozy każdego kłamstwa.

St. K. Juszczak

L'Educazione Nazionale organo di studio dell'Educazione Unova. Anno XIV. Febraio 1932

G i u s e p p e S a n t o n a s t a s o: Pagina di Storia — (Kartka historji). Ze zbioru listów Proudhon'a zaczerpnął recenzent pełną dłonią, aby dać czytelnikom pogląd bogactwa myśli tego wnikliwego pisarza.

Dziedzina jego zainteresowań ogromna, całe życie kulturalne XIX wieku — problematy społeczne, polityczne, religijne, literackie i artystyczne znalazły w nim krytycznego interpretatora. Z listów Proudhon'a bije ciepło uczucia życzliwości dla wszystkich prac i trosk ludzkich, a przytem umiłowanie wolności i tolerancji cechują jego stosunek do zagadnień współczesnej mu ideologji społecznej, nawet wtedy, gdy odzywa się do reprezentantów prądów przeciwnych jego przekonaniom.

Społeczne credo Proudhon'a najlepiej ujmują jego słowa: „Im rozwój indywidualności jest swobodniejszy, tem społeczeństwo jest wartościowsze".

M a r i o M a z z a: Un Pioniere. — Serdeczne, gorące wspomnienie poświęcone pamięci Anglika, Dr. Spensley'a, organizatora kół sportowych młodzieży genueńskiej, ideowego jej przewodnika w latach od 1910—1914 r.

B e a t r i c e M a t a n o: L'insegnamento della musica nelle scuola di Manchester. (Nauka muzyki w szkołach w Manchester).

---

*) M. Zillig — Experimentelle Untersuchungen über die Kinderlüge (Zeitschrift für Psychologie t. 114, 1930, str. 1—84) — cyt. za prof. S. Błachowskim.

Bardzo jasne sprawozdanie o metodach wykształcenia muzycznego dzieci szkolnych od 6—14 lat.

Podstawy metody stanowią następujące czynniki:

1. Oddech i kształcenie głosu.
2. Kształcenie słuchu.
3. Czytanie nut.
4. Ćwiczenia w śpiewie.

Znane to w każdej metodzie, ale nowość manchesterowskiej polega na dostosowaniu tych ćwiczeń do pojęć dzieci przez wprowadzenie do nich pierwiastka zabawy, urozmaicenia i ułatwienia nabycia koniecznej wprawy zapomocą pobudzania wyobraźni i fantazja dzieci. Jako przykład niech posłuży dowcipne porównanie przy ćwiczeniach oddechowych: wdech — jakbyś wąchał ładne kwiaty, wydech — jakbyś chłodził wargi sparzone gorącą potrawą.

W dziale Spogli e Spunti (Trzaski i Opiłki) zasługują na szczególną uwagę dwa artykuliki: M. L. Natali o „Przyczynkach do metody Agazzi" i sprawozdanie z dzieła Gilbert Robin'a „L'enfant sans defauts" Very Montuori.

Pani Natali opierając się na „Szkicach dydaktycznych" Mario Casotti'ego, stwierdza naturalność i prostotę metody przedszkolnego wychowania według Agazzi; przeciwstawia ją metodzie Montessori, jako sztucznej, zimnej i nie rozwijającej u dzieci ani smaku estetycznego, ani muzykalności. Dzieło dr. Robin skierowuje ostrze krytyki przeciwko rodzicom i wychowawcom, którzy z powodu bezmyślności postępowania obciążają „niewinną' naturę dziecka najrozmaitszemi wadami.

Pozatem obszerne sprawozdanie krytyczne Edmondo Cione o dziele p. t. „Problem teologiczny, jako filozofja" Pantaleo Carabellese'a, oraz krótko ujęta pochwała pracy Ermanno Bonell'a o rysunkach dzieci, rozpatrzonych z punktu widzenia dydaktyki.

W końcu notatki bibljograficzne najnowszych wydawnictw pedagogicznych włoskich, francuskich, angielskich i niemieckich.

Z. Korczyńska

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung. 34 Jahrg. Nr. 1 — 6. Leipzig 1933.

W artykule wstępnym Nr. 1 Dr. Th. Herrle przemawia za stworzeniem nauki o kulturze na podstawie biologji i socjologji, psychologji i pedagogiki" Kultura jest reagowaniem człowieka na całość życia, jest ukształtowane życie, możliwa forma życia. Kultura jest nadto przebiegiem życia na określonej przestrzeni i w określonym czasie, a podlegającym pewnym prawom. Człowiek posiada zdolność przeżywania i świadomość kultury, które razem składają się na odpowiedzialność za kulturę. Wszelkie świadome działanie wychowawcze jest nastawione na kulturę. Lecz proces kształcenia się w kulturze odbywa się wśród grupy społecznej. Stąd nauka o kulturze wogóle, a o kulturze społecznej w szczególności powinna być środkiem kształcenia i wychowania. Kształceniem nazywamy rozprawianie się własnego „ja" z kulturą duchową. Zależnie od dyspozycji, od

stopnia zdolności i woli do kultury, własne „ja" dochodzi do poznania, wartościowania, przyjęcia i tworzenia kultury. Trudności nastręczają: odpowiedni wybór dóbr kulturalnych, ich przekształcenie na dobra kształceniowe, uformowanie tychże w pojęcia, odpowiadające kształcącej się młodzieży, oraz uporanie się z wrogiem nastawieniem młodzieży do kultury, jak również z różnemi niebezpieczeństwami, towarzyszącemi rozwojowi kultury. Przezwyciężenie tych trudności umożliwiają: karność biologiczna, wychowanie społeczne, wykształcenie psychologiczne i właściwa opieka pedagogiczna.

Prof. Dr. H. Freudenthal w artykule p. t. „Dziecko a historja" rozwodzi się nad metodami badania „świadomości historycznej". Dotychczasowe badania ograniczały się do zainteresowania się dziecka historją, jako przedmiotem nauczania; jako zbyt ogólne, nie dawały żadnego obrazu o tem, jak tworzy się w umyśle dziecka świadomość historyczna. Autor zaleca zatem stosowanie pytań, odnoszących się do specjalnych treści historycznych, następnie sformułowanie pytań tak aby w odpowiedzi ujawniło się doświadczenie historyczne. Inną jeszcze metodą możnaby sprawdzić, jak dziecko zachowuje się wobec treści historycznych, przedstawionych w obrazie malowanym lub w literaturze, bądźteż nagromadzonych w muzeum historycznem. Metody mogą mieć dalej na celu badanie pisemnego lub rysunkowego przedstawienia treści historycznych oraz zdolności krytycznego ustosunkowania się do pewnych treści niedorzecznych, np. do anachronizmów i t. p.

Na szczególną uwagę zasługuje końcowy artykuł p. t. „Wykluczenie pojedyńczych uczniów z zespołu klasy". Chodzi tu o wypadki wykluczenia, które uskutecznia klasa czyli dzieci same. Omawiane są najpierw wypadki, dotyczące dzieci, które z powodu osobliwych wad konstytucjonalnych lub cech charakteru nie są lubiane przez zespół lub też dla braku poczucia społecznego są ignorowane czy poprostu wypychane z zespołu; następnie — wypadki, w których wykluczenie ucznia jest wynikiem uchwały zespołu. Z reguły decyduje we wszystkich wypadkach wykluczenia duch, panujący w klasie („Klassengeist"). Na ukształtowanie się tego ducha wpływa przywódca, lub przy utworzeniu się więcej grup w obrębie klasy, przywódców kilku. Uczniowie, idący luzem, stają się wnet obcymi; nie dopuszcza się ich do głosu. Szczególnie wrogo odnosi się zespół do egoistów i niewygodnych karjerowiczów. Samowykluczenie się ma miejsce u dzieci mało uspołecznionych, np. niektórych jedynaków, następnie u charakterów skrytych i nieśmiałych. Obok takiego wykluczenia, polegającego na wartościowaniu bardziej powierzchownem, los wykluczenia z zespołu spotkać może dzieci nader przeczulone i kłótliwe. W klasach niższych odpychane są dzieci leniwe oraz takie, które przeszkadzają na lekcjach. Ale i takich unika się, które różnią się od innych przez jakąś wadę organiczną. Dziewczęta kierują się bardziej niż chłopcy względami na pochodzenie i stanowisko społeczne rodziny.

Wykluczenie na podstawie uchwały zespołu klasowego dotyka zwłaszcza „zbrodniarzy" którzy naruszyli „ducha klasowego", np. przez donosicielstwo, oczernianie lub oszukanie kolegi, odmówienie pomocy koleżeńskiej,

łączenie się z już wykluczonym i t. p. Za „zbrodnię" uważa zatem zespół czyn łamania wierności i nieusprawiedliwiony egoizm. „Zbrodniarz' działa albo z nienawiści wobec swego kalegi, albo patrzy wyłącznie na korzyść własną. Wykluczenie ucznia w tych wypadkach nie odbiega wcale od kodeksu moralnego w społeczeństwie dorosłych. Inaczej ma się rzecz, jeżeli zwodziciel, a więc uczeń niemoralny opanuje zespół klasowy. Również i wtedy może być zdrada karana wykluczeniem. Czasem zdarzyć się może, że taki niemoralny zespół utrwali się przez to, że członkowie nie zdołają się złemu oprzeć, gdyż nie chcą uchodzić za małowartościowych. Widać stąd, jakie zadanie ma nauczyciel w kierunku prawidłowego ukształtowania się ducha w klasie. „Wykluczenie z zespołu klasowego piętnuje ucznia dotkniętego niem i wpływa ujemnie na jego postępy, ponieważ podcina sferę emocjonalną jego psychiki. Jeżeli nauczyciel nie rozumie ducha, panującego w klasie, klasa stać się może niebezpieczną dla jego pracy; nauczyciel może się czasem znaleźć wobec przeciwieństwa nie do pokonania".

W N-rze 2 znajdujemy na wstępie psychopatologiczne uwagi D-ra W. Eliasberg'a na temat „Lenistwo, pilność i dążenie do sukcesu". Charakterystyczne formy lenistwa patologicznego są: lenistwo hiperkinetyczne i lenistwo na tle depresji. Lenistwo hiperkinetyczne idzie w parze z niedbalstwem, cechują je: wzmożona pobudliwość przy jednoczesnej niezdolności do koncentracji oraz brak wytrwania. Lenistwo kinetyczne jest normalnem zjawiskiem u małego dziecka, które się jeszcze bawi. Ta forma lenistwa polega na nieproporcjonalności między pobudką do czynności a możliwością jej pokonania. W formie czystej spotykamy lenistwo hiperkinetyczne u manjaków. Lenistwo na tle depresji polega na niezdolności do pracy wskutek obniżenia się wewnętrznego poziomu. Najczęściej bieda ugina człowieka i robi go niezdolnego do odpowiedzialnej aktywności. Taki stan przeradza się w lenistwo, jeżeli w danym wypadku potrzeba wiele czasu i wysiłku na jego przezwyciężenie.

W związku z temi uwagami nasuwa się autorowi pytanie, czy robotnik niewyzyskiwany może się stać pilniejszym czy nie, zwłaszcza, jeśli (jak w dzisiejszej Rosji) widzi, że pracuje dla państwa proletarjackiego. Odpowiedz byłaby tu przedwczesna, ponieważ dopiero przyszłość wykaże, czy takie cele abstrakcyjne i zbyt dalekie prymitywnemu myśleniu są w stanie zadośćuczynić irracjonalnym pierwiastkom i wywołać radość tworzenia.

Przeciwieństwem lenistwa jest pilność. Autor wątpi czy istnieje pilność dla pilności, czyli pilność w formie zupełnie czystej. Pilność przejawia się w czynności, która jest objektywnie na dłuższą metę przedsięwzięta, np. przy uczeniu się języka obcego. Mówimy o pilności ucznia jakkolwiek w motywacji zachodzą momenty takie jak: nacisk, przymus, zewnętrzny porządek, tudzież pochwała i nagana. Pytaniem jest, czy uczeń byłby również pilnym, gdyby takich środków, jak nagroda i kara, nie stosowano Podobnie ma się rzecz z pilnością wogóle.

Lenistwo i pilność należy pojęciowo odgraniczyć od dążenia do sukcesu. Zachodzi w niem kryterjum tendencji do urzeczywistnienia, dokonania czegoś na polu działania społecznego lub ogólnoludzkiego. Człowiek sukcesu

to typ człowieka wybitnie aktywnego o nastawieniu ekstrawertywnem, istne przeciwieństwo nietylko typu biernego lub leniwego, ale również i kontemplacyjnego.

Dr. M. Keilhacker. w artykule p t. „Związek między rozwojem mowy a ogólnym rozwojem psychicznym w wieku młodzieńczym" zachęca do podjęcia badań w tej dziedzinie, komunikując wyniki własnych prób, przy których zastosował porównanie wypracowań piśmiennych na jeden i ten sam temat dzieci różnego wieku i różnej płci. Autor zapowiada sobie wiele od metody podobnego badania mowy dla poznania psychiki dziecięcej i młodzieńczej tembardziej, że dotychczas stosowana metoda analizy dzienników dla poznania psychiki młodzieńczej uchwyciła tylko niektóre jednostki wybrane i specjalnie uzdolnione do pisania. Następnie opisuje szczegółowo wyniki porównania jednego takiego wypracowania na temat „W kinie", zestawiając je według stopni wieku i według płci

Dr. med. Else Liefmann przeprowadziła ścisłe „badania nad zdolnością do pracy umysłowej i fizycznej t. zw. repetentów w szkole powszechnej" w Fryburgu. W odnośnym artykule publikuje otrzymane wyniki. W konkluzji przemawia za osobnem kształceniem dzieci „słabych". Uważa manheimski system organizacji klas, polegający na selekcji, za dobry, natomiast nie zgadza się n t. zw. „Kern-Kurssystem" w Lübeck, który polega na tem, że uczniowie słabi otrzymują osobną naukę tylko w niektórych przedmiotach, a naukę w przedmiotach podstawowych (język niemiecki, rachunki i realja) wspólnie ze zdolnymi.

W N-rze 3 rozwodzi się Dr. G. Iohheiser nad „wieloznacznością pojęcia „sukces", polegającą na tem, że miesza się często „wyobrażenie sukcesu" z „przeżyciem sukcesu". Zachodzą 3 typy znaczeniowe pojęcia „sukces": 1. sukces, jako osiągnięcie czegoś (zwłaszcza czegoś trudnego do osiągnięcia, 2. sukces, jako realizacja czynu (na polu społecznem), 3. sukces w znaczeniu odniesionego zwycięstwa na społecznej przestrzeni życia. Obok tych 3 typów spotyka się jeszcze interpretacje mylne i zamącone, t. j. że uważa się bądź to warunki lub skutek sukcesu za sam sukces, bądź to identyfikuje się każdy postęp z sukcesem. Autor proponuje stosowanie terminu „sukces" w znaczeniu typu trzeciego.

Dr. H. Aschenborn podaje „przykłady opinij o uczniach", dot. 7 z pośród 15 uczniów końcowej klasy gimnazjum realnego w Bonn W charakterystykach uchwycona jest całość osobowości danych uczniów. W końcu dodaje autor ciekawą charakterystykę danej klasy, jako kolektywnej indywidualności.

Nr. 4/5 przynosi na czele aktualny artykuł p. t. „Pojęcia o państwie u młodocianych". Dr. W. Arp w Hamburgu zebrał odnośny materjał drogą ankiety wśród młodzieży pozaszkolnej różnych środowisk społecznych. Pytania były następujące: 1. O czem myślisz, mając wyraz „państwo"?, 2. Jakie zadania ma państwo? 3. Jak wyglądałoby życie bez państwa? 4. Jak powstało państwo? Z odpowiedzi wynika, że młodzież stwarza lub stworzyła sobie różne teorje i hipotezy o istocie, celowości i powstaniu państwa. Autor

doszedł tą drogą do tymczasowej klasyfikacji najważniejszych form teorji o państwie u młodocianych. Artykuł zawiera teksty typowych odpowiedzi oraz ich analizę. Wszystko jest uporządkowane według wspomnianej klasyfikacji.

C. B a r t h w artykule p. t. „Dojrzałość życiowa ucznia jako podstawa nauczania", przemawia w gruncie rzeczy za uwzględnieniem zasady odpowiedniości między nauczaniem a każdorazowym szczeblem rozwoju psychicznego ucznia. Po szerokiem naukowem uzasadnieniu wstępnem dochodzi autor do następujących tez: 1. Wychowanie szkolne, zamierzające osiągnąć swój cel drogą możliwie prostą, jest w grubym błędzie. 2. Młody człowiek nie jest nigdy niegotowym jeszcze lub częściowo gotowym dorosłym, przeciwnie, jest on na każdym szczeblu swego rozwoju pełną całością, która dąży do harmonijnego zaokrąglenia, szukając coraz to nowych dziedzin uzupełnienia. 3. Postęp w dojrzewaniu osobowości odbywa się wśród naprężenia i odprężenia. Naprężenie wytwarza z reguły życie pozaszkolne, uskutecznianie odprężenia zaś przypada wychowaniu szkolnemu. 4. Żywa całość różni się od całości racjonalnej nietylko w sumie, ale też w istocie. Formy wpływania, będące odpowiednikiem całości drugiej, mogą być szkodliwe pierwszej; błąd polega tu na wyprzedzaniu dojrzałości („Reifevorgriff"). 5. Linja rozwoju młodego człowieka jest nakreślona przez naturę; z tym faktem trzeba się liczyć. Nie jest ona linją prostą; skuteczne i trwałe wychowanie działać może głównie tylko w kierunku każdorazowej tangenty(?). 6. Wyprzedzanie dojrzałości nie da się usprawiedliwić przez wskazanie na to, że niektóre dobra kształceniowe, z konieczności podane przed czasem, zostaną później zrozumiane, t. j. kiedy nastąpi dojrzałość. Jest to tylko furtka dla werbalizmu, a domniemany skutek może być wręcz przeciwny od tego, jakiego się oczekiwało. 7. Z tych powodów powinny być z programów szkolnych usunięte wszystkie materjały, które wyprzedają dojrzałość danego stopnia. Niektóre materjały należałoby przekazać szkole zawodowej. Pewnym drogowskazem przy wyborze materjału naukowego dla różnych stopni rozwoju mogłaby być swobodna twórczość uczniów danych stopni rozwoju

W. J u n g r i c h t e r przenosi nas w dziedzinę dydaktyki geograficznej, omawiając „pierwotne i zastępcze formy ujmowania przestrzeni w nauce geografji". Obok form pierwotnych, mianowicie bezpośredniego spostrzegania przestrzeni w naturze, oraz ujmowania przestrzeni zapomocą wyobrażenia (drogą apercepcji) istnieją formy ujmowania zastępcze, uskuteczniane zapomocą obrazu, płaskorzeźby, modelu i mapy oraz mówionego lub pisanego słowa. Stwierdzić należy, że forma ujmowania i przeżywania bezpośredniego z przyczyn zrozumiałych jest w nauce geografji formą rzadziej stosowaną. Tem niemniej odgrywa ona ważną rolę dla ujmowania pośredniego. Stąd przy nauczaniu geografji szczególnie wystrzegać się musimy werbalizmu. Ciągła kontrola, czy uczeń z używanym wyrazem łączy odopowiednią treść, jest rzeczą nieodzowną. Najlepszym zaś sprawdzianem zrozumienia i przeżywania danej treści geograficznej będzie samodzielne stanowisko ucznia wobec danego problemu nauczania.

W końcowym przyczynku do „socjologji klasy w fazie przekwitania" przedstawia F. Walter socjologiczną strukturę klasy chłopców w wieku lat 10 do 13, omawiając następujące formy ukształtowania się współżycia w zespole: 1. towarzyskość (koleżeńskość, tworzenie band i przyjaźń), 2. nadporządkowanie (przywództwo i despotyzm) i podporządkowanie, 3. walkę, 4. samorząd i 5. zjawisko tłumu. Nieco uwagi poświęca też autor klasie, jako wspólnocie pracy i kształcenia się. Ważnym czynnikiem przy ukształtowaniu się takiego zespołu jest oczywiście nauczyciel.

Znamienny artykuł prof. Dra A. Busemann'a na wstępie N-ru 6 o doli „psychologji wśród nowego ruchu" pozwala wnioskować, że nowa forma ustroju państwa niemieckiego czyli hitleryzm ustosunkowuje się nieprzychylnie do świata nauki, a w szczególności wrogo odnosi się do nauki psychologji i jej czołowych przedstawicieli. Fakt ten rzuca pewne światło na duch, panujący obecnie w Niemczech. Tłumaczenie autora, jakoby takie nastawienie „nowego ruchu" wobec psychologji polegało na tem, iż jest ona nauką najmłodszą, oraz, że wysuwanie w niej na czoło zagadnień psychopatologicznych dyskredytuje ją w oczach jednostek zdrowych i normalnych, wydaje się czytelnikowi nie dość przekonywującem. W Niemczech kryzys polityczny boleśnie dotknął naukę.

Następny artykuł zawiera „zasadnicze uwagi do psychologji i pedagogiki światopoglądu" prof. Dra F. Glaeser'a. Niesposób ująć i streścić w kilku zdaniach wszystkie myśli, wypowiedziane przez autora. Sprawozdawcę zdziwił jednak brak jednej, również ważnej uwagi. Mianowicie fakt, że wychowawca przez swój pogląd na świat — chcąc czy nie chcąc — wpływa na ukształtowanie się świata wartości wychowanka, uwypukla cały ogrom odpowiedzialności, jaką bierze na siebie wychowawca za swego wychowanka. Toteż nie może być obojętnem, kto wychowuje młodzież, oraz jak ją wychowuje. Wydaje mi się, że to przypomnienie jest bardzo na czasie.

Prof. Dr. A. Michaelis w artykule p. t. „Psychologiczny wpływ środowiska zagranicznego na niemiecką młodzież" komunikuje wyniki obserwacyj nad dziećmi emigrantów we Wschodniej Azji, zachęcając do podjęcia podobnych obserwacyj. Oczywiście, cały kompleks zagadnień czeka tu jeszcze na opracowanie. Np. takie kwestje jak: sposób reagowania na podniety środowiska, osobliwe rodzaje reakcyj, stwierdzenie, czy obce środowisko zdoła człowieka przekształcić z gruntu i trwale, czy nie, dalej, czy wogóle jest możliwe porównanie warunków środowiska w różnych krajach, lub czy dają się stwierdzić jakieś osobliwe rysy w usposobieniu u wszystkich dzieci na emigracji w porównaniu do dzieci w kraju ojczystym. Należałoby zbadać wpływ obcej kultury oraz takch czyników środowiskowych jak: klimat, krajobraz, mieszkańcy, język i t. d.

Co do dzieci niemieckich, przebywających we Wschodniej Azji, to dało się stwierdzić, że wpływ nowego środowiska — zresztą prawie że zupełnie zamkniętego — działa przeważnie ujemnie. Dzieci takie są umysłowo ociążałe, mniej samodzielne, mniej praktyczne i mało uspołecznione, o ile chodzi o życie w szerszem społeczeństwie. Jednakowoż czasowy pobyt w ojczyźnie — począwszy od 14 do 16 roku życia — zdoła te braki w części naprawić. O wy-

narodowieniu obserwowanych dzieci niema mowy — jako że dane środowisko jest dość zamknięte. Dodatnią cechą obserwowanych dzieci niemieckich jest ich lepsza ogłada towarzyska. Ważną jest rola szkół zagranicznych, do których powinny być powoływane najtęższe siły nauczycielskie z kraju ojczystego. Stanowisko tych nauczycieli jest wskutek wspomnianych odrębnych cech dzieci dość trudne.

Na końcu zawiera zeszyt Nr. 6 szczegółowe sprawozdanie Dra C. Lindbeck'a z przeprowadzonych „badań nad krzywą pracy u dzieci przy ciągłej piśmiennej pracy rachunkowej". Badania miały miejsce w klasie IV jednej ze szwedzkich szkół powszechnych (wiek dzieci 9 do 12 lat). Zastosowane zostało dodawanie według metody Kraepelina w ściśle określonych warunkach. Okres pracy ustalono na 26 minut, dokonano przez 10 dni około 60.000 zadań z dodawania. W rezultacie stwierdzono, że zachowanie się dzieci wobec pracy jest przeróżne: prawie każde dziecko ma swój „styl pracy". Chłopcy różnią się od dziewcząt. Wpływ zmęczenia na pracę przedstawia się następująco: u chłopców pogarsza się praca ilościowo i jakościowo, u dziewcząt tylko ilościowo. Atoli chłopcy ujawniają większą odporność wobec zmęczenia niż dziewczęta. Wpływ wprawy przez ciągłe wykonywanie jednej i tej samej pracy zaznacza się u chłopców bardziej w polepszeniu pod względem ilościowym aniżeli jakościowym, u dziewcząt odwrotnie.

Fr. Śniehota

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

TREŚĆ ROCZNIKA V-go (1933)

ARTYKUŁY: Str.

Z PIŚMIENNICTWA:

a) Książki:

b) Czasopisma:

KRONIKA:

KOMUNIKAT

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

Z PIŚMIENNICTWA:

a) Książki:

b) Czasopisma:

Rękopisy do druku, książki, broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . . 3 zł.
Prenumerata roczna . . . . . 10 „
„ półroczna. . . . 5 „

Drukarnia Wzorowa — Warszawa, Długa 20. Tel. 11-16-60.